

FRÜHES (FREMD)SPRACHENLERNEN IST SCHLÜSSEL ZUM BESSEREN VERSTÄNDNIS DER WELT

Fremdsprachen zu beherrschen ermöglicht die Tore in andere Welten zu öffnen, wobei die Erstsprache der Schlüssel dazu ist. Unter Fremdsprache verstehen wir in unserem soziokulturellen Kontext auch Nachbarsprachen (Deutsch, Polnisch, Ungarisch oder auch Slowakisch), die in vielen Kindergärten oder Schulen heute gleichzeitig auch Begegnungssprachen sein können (siehe Mehrsprachigkeit im Kindergarten 2011: 11f.). Die Sprache ermöglicht uns die wertvolle Erfahrung zu machen, mit Menschen aus anderen Kulturen zu kommunizieren, sich auszutauschen und sich zu verständigen. Dieser gegenseitige Austausch der Weltansichten führt zur Bereicherung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit. *„Wenn ich andere Sprache spreche, spüre ich die verschiedenen Nuancen meiner Persönlichkeit, ich empfinde mich als lebendig. Man kann sogar sagen, dass ich mich vollständiger fühle, wenn ich die Möglichkeit habe, in einer anderen Sprache zu sprechen.“* (Eva Hellen Willengger in Schaffner, 2012: 13)

In der heutigen globalisierten Welt gibt es kaum Menschen, die sich der Bedeutung der gegenseitigen Kommunikation nicht bewusst wären. Als Pädagoginnen, Erzieherinnen und Eltern wissen wir, dass es für die Zukunft unserer Kinder notwendig ist, außer Erstsprache (früher Muttersprache genannt) noch weitere Fremdsprachen zu beherrschen¹. *„Kinder entwickeln mit der Erstsprache ihre eigene Persönlichkeit, ihr Selbstbewusstsein, und ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Familie.“* (Krumm 2008:7, zitiert nach Mehrsprachigkeit im Kindergarten 2011: 61). Mit jeder weiteren Sprache (Nachbarsprache, Begegnungssprache, Fremdsprache) entwickelt das Kind die Zugehörigkeit zu einer soziokulturellen Gruppe. Dadurch kommt auf natürliche Art und Weise zur Entwicklung der Offenheit gegenüber anderen Kulturen.

Sprachliche Entwicklung des Kindes beginnt in der Familie und wird im Bezug auf eine Fremdsprache (bzw. Zweitsprache) im Kindergarten und später in der Schule fortgesetzt. Der **Kindergarten** schafft dabei der Rahmenbedingungen, die den Kindern die ersten fremdsprachigen Begegnungen ermöglichen. Aus diesem Grund sollte in unseren Kindergärten und Volksschulen ein großer Wert auf Sprachen gelegt.

Robert Fulghum (2006) schreibt in seinem bekannten Buch *„Alles, was ich für mein Leben brauche, habe ich im Kindergarten gelernt“* unter anderem auch diese Worte *„... erinnere Dich an Deine Lesebücher und das erste Wort, das Du gelernt hast - das größte Wort aller Wörter: Schau.“* In Bezug auf die Sprachaneignung bei den Kleinkindern sollte dieses Zitat fortgeführt werden und das Wort „Schau“ durch weitere ergänzt, wie „Hör zu und Verbinde“. **Die Kinder im Kindergartenalter haben eine einmalige Gelegenheit, eine Fremdsprache oder ihre Grundlagen auf ähnliche (d.h. natürliche und ungesteuerte) Art und Weise wie die Erstsprache zu erwerben.** „Alles deutet darauf hin, dass Zweitsprachlerner- und -lernerinnen, die im Alter von 3 bis 4 Jahren zum ersten Mal in intensiven und regelmäßigen Kontakt mit dem Deutschen (oder einer anderen weiteren Sprache) kommen, in zentralen

¹ Als **Begegnungssprache** wird jene Sprache bezeichnet, die durch die Sprecher/-innen zugegen ist, ohne die Sprache der Mehrheitsgesellschaft (Erst- oder Zweitsprache) oder eine Fremdsprache zu sein (vgl. Boeckmann, Lins, Orlovsky & Wondraczek, 2011, S. 11).

Die Beschlüsse der Barcelona-Resolution vom März 2002 deuten auf die Forderung hin, dass sich die Kinder wenigstens in zwei Sprachen außer der Muttersprache vom möglichst frühen Alter verständigen können, damit diese später die notwendigen sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen besitzen.

RANÉ UČENÍ (CIZÍM) JAZYKŮM JE KLÍČEM K LEPŠÍMU POROZUMĚNÍ SVĚTU

Ovládat cizí jazyky umožňuje otevřít brány do jiných světů, přičemž první jazyk je klíčem. Pod pojmem cizí jazyky rozumíme v našem sociokulturním kontextu také jazyky sousedů (němčinu, polštinu, maďarštinu nebo i slovenštinu), které mohou být dnes v mnoha mateřských školkách nebo školách zároveň také jazyky vzájemného setkávání². Tyto jazyky nám umožňují udělat hodnotné zkušenosti s přirozenou komunikací s lidmi z jiných kultur a výměnu informací a porozumění. Tato vzájemná výměna pohledů a názorů na svět vede k obohacení a rozvoji vlastní osobnosti. „*Když mluvím jinými jazyky, cítím ty různé nuance mé osobnosti, cítím se být živoucí. Člověk dokonce může říct, že se cítí kompletnější, když má možnost mluvit jinými jazyky.*“ (Eva Hellen Willengger podle Schaffner 2012, s. 13)

V dnešním globalizovaném světě sotva existují lidé, kteří by si neuvědomovali důležitost vzájemné komunikace. Jako pedagogové, vychovatelé a rodiče víme, že pro budoucnost našich dětí je důležité ovládat kromě prvního jazyka (dříve nazývaného mateřština) ještě další (dva) jazyky. „*Děti si s prvním jazykem rozvinou svoji vlastní osobnost, své sebevědomí a svůj pocit sounáležitosti s rodinou.*“ (Krumm 2008: 7, citováno podle Mehrsprachigkeit im Kindergarten 2011:61). S každým dalším jazykem (jazykem sousedů, jazykem setkávání se, cizím jazykem) rozvíjí dítě pocit sounáležitosti s další sociokulturní skupinou. Tímto přirozeným způsobem dochází k rozvoji otevřenosti vůči jiným kulturám.

Jazykový rozvoj dítěte začíná v rodině a pokračuje cizím jazykem (sousední země) ve školce a později ve škole. Školka vytváří k tomuto procesu rámcové podmínky, které dětem umožní první cizojazyčné setkání. Z tohoto důvodu by ve školkách a na prvním stupni škol měla být jazykům věnována velká pozornost.

Robert Fulgham napsal ve své známé knize „*Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce*“ kromě jiného taky tato slova „...vzpomeň si na své knížky a na první slova, která ses učil – největší slovo všech slov: *dívej se.*“ Ve vztahu k jazykovému osvojování by měl být tento citát doplněn a slovo „*dívej se*“ doplněno ještě o „*poslouchej a spojuj si*“. **Děti ve věku mateřské školy mají jedinečnou příležitost osvojit si cizí jazyk a jeho základy podobným způsobem (přirozeným a neřízeným) jako první jazyk.**

² Jako jazyky“ vzájemného setkávání se“ označujeme ty jazyky, které jsou používány mluvčími při vzájemném setkávání a nejsou ani jazykem většinovým (prvním, tj. mateřským, a ani druhým, tj. jazykem užívaným v okolí) a ani jazykem cizím.

Podle závěrů konference v Barceloně z března 2002 by se měly děti od raného věku umět dorozumět v nejméně dvou jazycích, aby si později mohly osvojit potřebnou jazykovou a interkulturní kompetence.

Erwerbsbereichen noch wie Erstsprachlerner- und -lernerinnen vorgehen können. Dies unterstreicht einmal mehr, wie sinnvoll es ist, möglichst früh mit gut durchdachter und systematischer Förderung zu beginnen.“ (Rosemarie Tracy, 2008: 11)

WIE KÖNNEN WIR ARGUMENTIEREN, WENN JEMAND FRAGT: WARUM SOLLTEN DIE KINDER FRÜH EINE FREMDSPRACHE ERLERNEN?

- Sprache zu lernen ist für die Kinder keine zukunfts- und berufsorientierte Zielsetzung, sondern ein Mittel zum Erforschen ihrer Welt.
- Die Kinder machen eine frühe Erfahrung mit der Teilnahme an der interkulturellen Verständigung.
- Die Kinder erleben die Zielkultur durch typische Spiele, Lieder, Reime, Gedichte und Geschichten.
- Die Kinder erleben den frühen dynamischen Austausch mit einer anderen Kultur, die vor allem durch die Sprache vermittelt wird.
- Die Kinder erlernen die Sprache in realen Situationen (in unserer Region durch die Partnerschaften mit den österreichischen Kindergärten oder Schulen).
- Die Kinder gewinnen eine positive Einstellung gegenüber dem Neuen und Unbekannten.
- Die Kinder bilden positive Gefühle gegenüber einer anderen Sprache und dadurch auch gegenüber der Kultur, die durch diese Sprache vermittelt wird
- Frühe Mehrsprachigkeit leistet einen wesentlichen Beitrag zur Wertschätzung der sowohl eigenen als auch der Umgebungsmehrsprachigkeit.
- Die Kinder machen eine neue Lernerfahrung.
- Die Kinder erlernen die Sprache nicht wie die meisten Erwachsenen auf traditionelle Art und Weise (Lehrbuch, Übungen), sondern ähnlich wie die Erstsprache.
- Die Kinder reagieren auf die fremdsprachigen Impulse direkt, ohne zu übersetzen.
- Die Kinder lernen, in den kommunikativen Situationen sprachlich und kulturell angemessen zu reagieren.
- Anhand dieser Vorgehensweise genießen die Kinder die ersten Lernerfolge.
- Die Kinder gewinnen das Gefühl, dass das Sprachlernen etwas Natürliches und Müheloses ist, auch wenn es sich in unserem Falle Sprachen handelt, die große strukturelle Unterschiede zum slawischen Sprachtyp aufweisen.
- Die Kinder haben Spaß am Sprachenlernen.
- Die positiven Erfahrungen mit der Sprachverwendung führen zur Erhöhung der inneren Motivation.
- Keine Sprache ist für die Kinder schwer.
- Die Kinder profitieren von der Gewinnung Lernstrategien, die für das weitere Sprachlernen erforderlich sind.
- Den Kindern gelingt ein einfacher Zugang zu den strukturellen Grundlagen einer Fremdsprache im Sinne, Grammatik, Aussprache und Wortschatz.
- Die größten Erfolge sind vor allem im Bereich des Hörverstehens und Nachsprechens zu beobachten.

„Vše naznačuje to, že učící se druhému jazyku, kteří se poprvé dostanou do pravidelného a intenzivního kontaktu s němčinou (nebo jiným jazykem) ve věku 3 až 4 let, v centrálních oblastech učení mohou postupovat jako při učení se prvnímu jazyku. Tím ještě jednou zdůrazňujeme, jak je smysluplné, začít s promyšlenou a systematickou podporou co nejdříve.“
(Rosemarie Tracy, 2008: 11)

JAK MŮŽEME ARGUMENTOVAT, KDYŽ SE NĚKDO PTÁ: PROČ BY SE DĚTI MĚLY UČIT BRZY CIZÍ JAZYKY?

- učit se cizí jazyk není pro děti vzdálený cíl a otázka budoucího využití v povolání, ale prostředek ke zkoumání okolního světa.
- Děti získají ranou zkušenost s účastí na interkulturním porozumění.
- Děti zažijí cílovou kulturu pomocí typických her, písní, rýmů, básniček a příběhů.
- Děti zažijí ranou dynamickou výměnu s příslušníky jiných kultur, které jsou zprostředkovány především jazykem.
- Děti se učí v našem regionu cizí jazyk v reálných situacích díky kontaktu s partnerskými rakouskými školkami nebo školami.
- Děti získají pozitivní postoj vůči novému a neznámému.
- Děti si vytvářejí pozitivní pocity ve vztahu k jiným jazykům a tím i kulturám, které jsou jazykem zprostředkovány.
- Raná cizojazyčnost přispívá výrazně k oceňování vícejazyčnosti vlastní i okolní.
- Děti získají zkušenosti s učení se.
- Děti se neučí jazyk jako většina dospělých tradičním způsobem (s učebnicí a cvičeními), nýbrž podobně jako první jazyk přirozeně.
- Děti reagují na cizojazyčné impulsy přímo bez překládání.
- Děti se učí adekvátně jazykově a kulturně jednat v komunikačních situacích.
- Díky těmto postupům si děti užívají první úspěchy v učení se cizímu jazyku.
- Děti získají pocit, že učit se cizí jazyky je něco přirozeného a snadného, i když se jedná v našem případě o germánský jazyk, který se značně liší od jazyka slovanského.
- Děti učení jazyka baví.
- Pozitivní zkušenosti s užíváním jazyka vedou ke zvýšení vnitřní motivace.
- Pro děti není žádný jazyk těžký.
- Děti profitují z osvojení si učebních strategií, které jsou zapotřebí pro další učení se.
- Dětem se daří jednoduchý přístup k jazykovým strukturám cizího jazyka ve smyslu mluvnice, výslovnosti a slovní zásoby.
- Největší úspěchy jsou pozorovány především v oblasti poslech s porozuměním a opakování.

- Die Kinder werden für Sprachen auf verschiedenen Ebenen sensibilisiert (Phonetik, Grammatik, Wortschatz), was später signifikant für die Entwicklung der eigenen Sprachproduktion ist.
Die Kinder entwickeln auch sprachliche Automatismen und Stereotype auf kognitiv-imitativem Weg, was sich auch positiv auf die spätere Sprachproduktion auswirkt.
- Nachweislich kann bis zum Alter von sechs Jahren eine zweite Sprache akzentfrei erworben werden.
- Bis zur frühen Pubertät (cca. bis zum 10. Lebensjahr) können Syntax und Morphologie erworben werden.³
- Die Kinder haben Spaß am Experimentieren mit der Sprache.
- Durch die erlebte Mehrsprachigkeit kommt es zur Ausprägung eines effektiven und integrativ arbeitenden Sprachzentrums im Gehirn.
- Frühe Mehrsprachigkeit trägt zur komplexen Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes bei, bezüglich aller gewünschten Kompetenzen.
- Die frühe Mehrsprachigkeit ändert dem Kind das Leben und gibt ihm weitere Denk- und Handlungsinstrumente in die Hand.
- Die Kinder sind fähig, problemlos zwischen mehreren Sprachen zu unterscheiden, wenn diese von einer Person situationsbezogen gesprochen werden.

Die wichtigsten Gründe des frühen Fremdsprachenlernens im Kindergarten (im Alter von 2,5 bis 6) kann man in folgende Gruppen aufteilen:

- **psychologische und pädagogische,**
- **interkulturelle,**
- **sprachenpolitische.**



Quelle: Pixabay

³ Widlok, 2010, 13

- Děti jsou senzibilizovány pro jazyky na různých úrovních (fonetické, gramatické a slovní zásobě), což je později signifikantní pro rozvoj vlastní jazykové produkce.
- Děti rozvíjejí také jazykové automatizmy a stereotypy kognitivně-imitativním způsobem, což se projeví později při jazykové produkci.
- Prokazatelně si lze do věku šesti let osvojit tímto způsobem cizí jazyk zcela bez akcentu.
- Až do puberty (ca do 10 let věku) si lze lépe osvojit syntax a morfologii.
- Děti baví experimentovat s jazykem.
- Díky prožitku s vícejazyčností se rozvíjí v mozku efektivně a propojeně pracující jazykové centrum.
- Raná vícejazyčnost přispívá ke kompletnímu rozvoji osobnosti dítěte, ve vztahu ke všem žádoucím kompetencím.
- Raná vícejazyčnost mění dítěti život a poskytuje mu další instrumenty pro myšlení a jednání.
- Děti jsou schopné rozlišovat mezi více jazyky, pokud jsou používány jednou osobou adekvátně pro situaci.

Nejdůležitější důvody pro rané osvojování cizích jazyků (ve věku mezi 2,5 a 6 lety) lze rozdělit do následujících skupin:

- **psychologické**
- **interkulturní**
- **jazykově politické.**



Zdroj: Pixabay

MÖGLICHE GRUNDLAGEN FÜR UNSERE ANTWORT, WENN JEMAND FRAGT: WIE LERNEN DIE KINDER EINE SPRACHE?

1. PSYCHOLOGISCHE UND PÄDAGOGISCHE LERNESPEZIFIKA

Eine weitere Sprache zum bereits bestehenden Repertoire aufzunehmen „*bedeutet nicht nur die Erweiterung der eigenen kommunikativen Möglichkeiten, oder die Akzeptanz der neuen kognitiven Herausforderung sich ein neues Sprachsystem anzueignen. Es bedeutet eine neue Weltanschauung zu akzeptieren, neue soziale Dimensionen zu erleben, ein neues kognitives Instrument und ein neues Niveau des eigenen Ichs zu erreichen. Die mehrsprachige Erziehung bedeutet einen Unterschied – ändert dem Kind das Leben.*“⁴

Das Lernen aus der Sicht Psychologie bedeutet für die Kinder das Erforschen ihrer Welt mit allen Sinnen, auf spielerische Art und Weise, die neuen Herausforderungen werden mit Spaß und Begeisterung aufgenommen.

Zu weiteren psychologischen Vorteilen gehört, dass die Kinder keine Hemmungen zum Sprechen haben. Die Kinder machen bedeutende Fortschritte im Nachsprechen von Sätzen und Texten und Nachahmen vom sprachlichen Verhalten. **Die Kinder sind exzellente Beobachter, „neue Wörter und grammatischen Strukturen erwirbt das Kind anhand der Beobachtung des kommunikativen Verhaltens der Gesprächspartner.“**⁵ Eine Kindergartenleiterin hat gesagt: „*Du musst die Kinder nicht erziehen, die machen dich sowieso nach.*“

Die Kinder beobachten alles um sich herum, analysieren, ziehen davon Schlussfolgerungen und Hypothesen, die dann im Weiteren überprüft werden. Es ist ihre einzige Überlebensstrategie. Von unseren sprachlichen Äußerungen nehmen die Kinder nicht nur Wörter wahr, sondern auch alle parasprachlichen Mitteln wie Intonation, Tempo, Rhythmus der Sprache und sprachliche Situation, die durch nonverbale Mittel begleitet werden. Anhand dieser Kenntnisse entwickeln die Kinder die Verstehensstrategien, die die ersten Schritte zur erfolgreichen Kommunikation bedeuten. Diese Erfahrungen bilden eine Grundlage für die spätere selbständige Sprachproduktion in der Fremdsprache.

Die neuesten neurolinguistischen Untersuchungen zeigen, dass hohe Plastizität des Gehirns im Kindesalter (ungefähr bis zum 8. Lebensjahr) die biologische Voraussetzung für effektive Sprachaneignung ist. Ein Kind wird mit einer immensen Menge von Nervenzellen geboren⁶. Bereits ein Embryo besitzt in der 21. Lebenswoche 1.000.000/mm³ Nervenzellen, wobei bei einem Erwachsenen diese Zahl erheblich sinkt (bis zu 30.000/mm³). Das Lernen im Allgemeinen ist also rein biologisch gesehen nichts anderes, als Kreieren von Verbindungen – Synapsen (neuronalen Kontaktstellen) – im neuronalen Netz, wobei die relevanten mit der Zeit gefestigt werden und die redundanten sich dagegen auflösen. Die höchste Synapsendichte weist das menschliche Gehirn vom 2. bis zum 6. Lebensjahr auf.

Ist das Kind in diesem Alter den Impulsen einer weiteren Sprache ausgesetzt (z.B. im Kindergarten), kann man noch vom bilingualen Erlernen dieser Sprache sprechen. Dieses Erlernen hat den Vorteil, dass sich im Gehirn dieser Kinder mit der Zeit ein effektives und hoch entwickeltes Sprachzentrum herausgebildet hat, das sowohl für das jetzige als auch zukünftige Fremdsprachenlernen verantwortlich ist.

⁴ Sokolová (2013, S. 45), freie Übersetzung der Autorin

⁵ Zacharová (2013, S. 27), freie Übersetzung der Autorin

⁶ Overmann (2005, S. 75)

PODKLADY PRO NAŠE ODPOVĚDI NA OTÁZKU: JAK SE DĚTI UČÍ JAZYKY?

1. PSYCHOLOGICKÁ A PEDAGOGICKÁ SPECIFIKA UČENÍ

Přidat další jazyk k stávajícímu repertoáru „*znamená nejen rozšíření vlastních komunikačních možností nebo akceptování nových kognitivních výzev osvojit si nový jazykový systém. Znamená to akceptovat nový pohled na svět, zažít novou sociální dimenzi, dosažení nového kognitivního nástroje a nové úrovně vlastního já. Vícejazyčná výchova znamená rozdíl – mění dítěti život.*“

Učení z pohledu psychologie znamená pro děti zkoumat svůj svět všemi smysly hravým způsobem, nové výzvy jsou přijímány pomocí zábavy a s nadšením.

K dalším psychologickým výhodám patří, že děti nemají zábrany při mluvení. Děti dělají důležité pokroky v opakování vět a textů a při opakování jazykového chování. ***Děti jsou excelentní pozorovatelé „nová slova a gramatické struktury si dítě osvojí díky pozorování komunikačního chování partnerů při rozhovoru.***“ Jedna učitelka ze školky řekla: „*Nemusíš děti vychovávat, stejně tě budou napodobovat.*“

Děti pozorují všechno kolem sebe, analyzují, dělají závěry a hypotézy, které potom jsou ověřovány. To je jejich jediná strategie přežití. V našich vyjádřeních vnímají děti nejen slova, nýbrž také všechny para-jazykové prostředky jako intonaci, tempo, rytmus jazyka a jazykovou situaci, které jsou provázeny nonverbálními prostředky. Na základě těchto znalostí děti rozvíjejí strategie porozumění, které znamenají první kroky k úspěšné komunikaci. Tyto zkušenosti vytvářejí základ pro pozdější samostatnou produkci v cizím jazyce.

Nejnovější neurolingvistické výzkumy ukazují, že vysoká plasticita mozku v dětském věku (přibližně do 8. roku života) je biologickým předpokladem pro efektivní osvojování si cizího jazyka. Dítě se narodí s nesmírným množstvím nervových buněk. Dokonce již embryo má v 21. týdnu života 1.000 000/mm³ nervových buněk, přičemž toto číslo u dospělých jedinců výrazně klesá (až k 30.000/mm³). Učení není z čistě biologického pohledu nic jiného než vytváření spojů – synapsí (neuronálních spojení) v neuronální síti, ve které ty důležité se časem posilní a ty redundantní (nadbytečné) se naopak ztratí. Největší hustotu synapsí vykazuje lidský mozek ve věku od 2 do 6 let.

Je-li dítě vystaveno v tomto věku vlivu dalšího jazyka (např. ve školce), lze hovořit ještě o bilingvním osvojování tohoto jazyka.

Toto učení má tu výhodu, že se v mozku tohoto dítěte vytvoří časem efektivní a vysoce rozvinuté jazykové centrum, které je zodpovědné jak za současné, tak i budoucí cizojazyčné učení.



Pixabay.com

Nach Overmann (2005: 75-79) prägen *frühe bilinguale Kinder bei dem zusätzlichen Erlernen einer weiteren Sprache kein zusätzliches Netzwerk aus, in das jede weitere Sprache implementiert wird, sondern die dritte Sprache in das erste, und zwar zweisprachige Netzwerk, im Broca-Areal integriert[...] während beim späteren Erwerb einer zweiten Sprache oder beim späten Bilingualismus keine neuronale Anknüpfung an das ursprüngliche neuronale Sprachen-Areal Brocazentrums stattfindet, kann das Gehirn bei frühen bilingual angelegten Nervenzell-Netzen offensichtlich beim Erlernen einer dritten Sprache den Vorteil beziehen, kein neues Netz ausprägen zu müssen. Ein originärer Bilingualismus konstituiert somit ein Netzwerk im Broca-Areal, das für das Erlernen weiterer Sprachen funktional ausgerichtet ist.*“

Diese bilingualen Kinder haben dann später keine Probleme, von einer Sprache in andere umzuschalten, weil die Sprachzentren für jede Sprache kooperieren und sich sowohl in der Sprachrezeption als auch Produktion unterstützen.

Je früher die Kinder die ersten Erfahrungen mit der fremden Sprache gemacht haben, desto effektiver wird das weitere Sprachlernen aus qualitativer Sicht.

An dieser Stelle ist es wichtig zu bemerken, dass die Kinder auch davon profitieren, dass der Kontakt mit einer Sprache aus einer anderen Sprachfamilie (romanisch, germanisch, ugrofinisch), als der Erstsprache, gebildet wird. Aus dieser Sicht ist es sehr vorteilhaft, dass sich die Kinder außer Englisch noch eine Nachbarsprache aneignen. Durch einen solchen Kontakt schon im frühen Alter kommt es zur weiteren qualitativen und quantitativen Ausprägung des Sprachzentrums im Gehirn und Herausbildung eines anderen mentalen Lexikons⁷ und seiner grammatischen Vernetzungsmöglichkeiten, die die Strukturen der Erstsprache sinnvoll ergänzen.

Untersuchungen zeigen auch, dass die Spätlerner im Vergleich zu den Frühlernern zwar ähnliches Niveau im **Wortschatz** (semantische Kompetenz), aber nie in der **Grammatik** (morphologisch-syntaktische Kompetenz) und **Aussprache** (phonischen Kompetenz) erreicht haben.

Was die **Aussprache** betrifft, werden die Kinder mit der Fähigkeit geboren, alle Laute der Welt zu erlernen. Untersuchungen haben bewiesen, dass Kleinkinder schon kurz nach der Geburt die einzelnen Laute wahrnehmen und unter ihnen sogar unterscheiden können. Sie sind vor allem aber von der Melodie der Sprache und unterschiedlichen Stimmen fasziniert. Zwar verstehen sie noch nicht die Bedeutungen, aber sie können bereits Stimmen und Geräusche unterscheiden. Sie reagieren vor allem auf die Stimme ihrer Mutter und erkennen sogar sehr bald den Unterschied zwischen ihrer Erstsprache (oder Zweitsprache) und einer anderen Sprache. Die Andersartigkeit der Laute wird relativ früh wahrgenommen, die Forschungen haben bewiesen, dass bereits Säuglinge auf eine andere Sprache als die der Mutter mit veränderter Saugfrequenz beim Stillen reagieren⁸.

Der sprachliche Input, der aus der sozialen Umgebung des Kindes kommt, wird mit der Zeit nur auf bestimmte Laute und Intonationsmuster begrenzt. Die anders klingenden phonetischen Erscheinungen werden bereits wenige Monate nach der Geburt gefiltert und nicht mehr vom Kind wahrgenommen. Auch wenn fremde Laute gehört werden, werden sie vom Ohr durch bekannte ersetzt – so entstehen die späteren Aussprachefehler.

Eine weitere Tatsache, die für das frühe Fremdsprachenlernen spricht, ist, dass die Sprechorgane ihre Formbarkeit verlieren und sich auf die Aussprache der bekannten Laute einstellen. Mit der Zeit wird es immer schwieriger für die Sprechorgane, sich den neuen Artikulationsbewegungen anzupassen. Aneignung des Wortschatzes hängt mit der Entwicklung der Aussprache eng zusammen.

⁷ Mentales Lexikon: die Art und Weise, wie das Gehirn Vokabular und die Bedeutung der einzelnen Wörter organisiert.

⁸ vgl. Průcha (2011, S. 36)

Podle Overmanna (2005:75-79) si raně bilingvní děti při následném učení dalšího jazyka nevytvářejí určitou další síť spojů, do které by implementovaly další jazyk, nýbrž třetí jazyk integrují do té první dvoujazyčné sítě spojů v oblasti mozku, která se nazývá Brocovo⁹ centrum. Při pozdějším učení se cizího jazyka nebo druhého jazyka (tj. jazyka, kterým mluví okolí, v němž jedinec žije), tj. při pozdějším bilingvismu se již nekoná propojení s původním jazykovým centrem v Brocově oblasti mozku. Výhodou osvojování si dalšího jazyka při včasném založení sítě nervových spojů je to, že nemusí mozek zakládat další síť spojů. Originální bilingvismus zakládá tímto způsobem v Brocově oblasti mozku síť spojů, která je funkčně uzpůsobena k učení se dalších jazyků.

Tyto bilingvní děti proto nemají později problémy s přecházením z jednoho jazyka do druhého, protože jazyková centra spolupracují a podporují se jak v recepci, tak v produkci jazyka.

Čím dříve děti získají zkušenosti s cizími jazyky, tím efektivnější bude i jejich pozdější jazykové učení z kvalitativního pohledu.

Zde je důležité podotknout, že děti profitují rovněž z toho, že kontakt je tvořen pomocí jazyka z jiné jazykové rodiny (románské, germánské nebo ugrofínské) než je ta, do níž patří jejich první jazyk. Z tohoto pohledu je velmi přínosné rovněž to, že děti si osvojují kromě angličtiny, která je pro ně cizím jazykem, také jazyk sousední země. Díky takovému kontaktu již v raném věku dochází k dalšímu kvalitativnímu i kvantitativnímu rozvoji jazykového centra v mozku a k rozvoji dalšího mentálního lexikonu (slovníku) a možností jeho gramatických propojení, které jazykové struktury prvního jazyka smysluplně doplňují. Výzkumy ukazují, že pozdější začátek učení ve srovnání s raným začátkem vede sice k obdobným výsledkům v oblasti učení se **slovní zásobě** (sémantická kompetence), ale již ne v oblasti **mluvnice** (morfologicko-syntaktická kompetence) a ve **výslovnosti** (fónická a fonetická kompetence).

Co se týče výslovnosti, děti se rodí se schopností naučit se všechny hlásky světa. Výzkumy potvrdily, že novorozenci již krátce po narození umí vnímat hlásky, a dokonce mezi nimi rozlišovat. Jsou ale fascinováni především melodií jazyka a různými hlasy. Sice ještě nerozumí významu, ale umí již rozlišit jednotlivé hlasy a zvuky. Reagují hlavně na hlas své matky a rozeznají dokonce brzy rozdíl mezi jejím prvním a druhým nebo dalším jazykem. Rozdíl mezi hláskami je kojenci rozpoznáván relativně brzy, na jiný jazyk, než je jazyk jejich matky, reagují například změněnou frekvencí sání při kojení.

Jazykový input, který přichází ze sociálního okolí dítěte, se časem omezuje na určité hlásky a intonační vzorce. Ty, které znějí jinak, jsou již několik měsíců po narození dítětem odfiltrovány a nejsou vnímány. I když jsou cizí hlásky sluchem identifikovány, jsou postupně (jak člověk dospívá) sluchovým orgánem zaměněny za známé – tímto způsobem později vznikají výslovnostní chyby.

Další skutečností, která hovoří pro rané učení se cizím jazykům, je to, že mluvní orgány ztrácejí svoji tvárnost a přizpůsobují se výslovnosti známých hlásek. Časem je pro mluvní orgány stále těžší se přizpůsobovat novým artikulačním pohybům. Osvojování slovní zásoby souvisí s rozvojem výslovnosti velmi úzce.

⁹ Paul Broca (1824-1880) byl francouzský chirurg, který toto jazykové centrum v mozku objevil. Proto je dnes nazýváno podle něho.

Quelle: Pixabay.com

In den ersten Monaten beginnen Babys mit ihrer Stimme zu spielen und zu experimentieren, indem sie lallen oder gurren. Das Sprechen wird erst dann möglich, wenn sie lernen, mit ihrem Atem umzugehen. Eltern benutzen in der Kommunikation mit ihren Kindern intuitiv eine höhere Stimmenlage, sie verlangsamen das Sprechtempo, verwenden viele Vokale und übertreiben die Intonation. Gleichzeitig ist die mehrfache Wiederholung von großer Bedeutung. Dank dieser Sprechweise (die in der Fachliteratur Ammensprache genannt wird) gewinnen sie die Aufmerksamkeit des Kindes und das Kind lernt, dass Menschen miteinander kommunizieren und wie sie das machen. In der nächsten Phase der erstsprachigen Entwicklung erfahren Kinder, dass Wörter auch verschiedene Bedeutungen haben. Dabei hilft, wenn Mütter oder andere Kontaktpersonen über Sachinhalte mit Kindern sprechen, die das Kind gleichzeitig mit allen Sinnen erfassen kann (sehen, hören und fühlen kann).¹⁰ Durch Zuordnungen von Begriffen und Gegenständen werden Verbindungen zwischen Nervenzellen in verschiedenen Teilen des Gehirns aufgebaut und durch wiederholtes Auftreten werden sie verstärkt. Man vermutet, dass in bestimmten Perioden der späteren Entwicklung es besonders sensible Phasen der sprachlichen Entwicklung gibt, in denen sich sprachliche Strukturen im Gehirn besonders rasant entwickeln. Sprechen und Denken unterstützen sich gegenseitig. Die ersten drei Lebensjahre sind für Kleinkinder in dieser Hinsicht sehr wichtig und beim entsprechenden sprachlichen Input können Kinder nicht nur ihre Erstsprache (Erstsprache) lernen, sondern sich auch auf eine natürliche Weise andere Sprachen eignen, weil sie dem Sprachenlernen gegenüber allgemein offen sind.

Das Einhalten grammatischer Regeln gehört zu den wichtigsten „Vorschriften“ für einen verständlichen Sprechverkehr. Man spricht auch von **morphologisch-syntaktischer Kompetenz** als Teil der sprachlich-kommunikativen Kompetenz. Das Kleinkind erwirbt die grammatischen Strukturmittel seiner Sprache in einem längeren Entwicklungsprozess, der etwa den Zeitraum vom 18. bis 40. Lebensmonat umfasst. In dieser Zeit erwirbt es die grundlegenden grammatischen Kompetenzen, die es ihm ermöglichen, seine Intentionen korrekt mitzuteilen. Dies alles betrifft das natürliche Sprachangebot, d.h. den Spracherwerb.

Kinder eignen sich Sprachen vorwiegend durch Imitation der in ihrer Umgebung gesprochenen Sprache an. Sie erlernen Sprachen als Mittel zur Verständigung mit ihrer Bezugsperson. Aus diesem Grund ist es auch empfehlenswert, dass es beim Fremd- oder Zweitspracherwerb immer eine Person gibt, die Kinder mit der jeweiligen Sprache verbinden (funktionale Sprachtrennung). Der natürliche Erwerb der Zweit- oder Fremdsprache hängt mit der ganzheitlichen Entwicklung des Kindes zusammen.

Das auf das Kind zugeschnittene Sprachangebot (**Input**) sollte die Persönlichkeit des Kindes ganzheitlich ansprechen und entwickeln. Das Kind befindet sich in einer sozialen Situation, bildet sich ein Bild von der Welt und erwirbt dabei die Vorstellungen von den Mustern einer oder mehrerer Sprachen. Im Kindergarten verläuft der Spracherwerb mit dem sprachlichen Handeln parallel. Die Fähigkeit Sprachen zu lernen ist angeboren und Kinder sind deshalb von der Geburt an fähig auf die Sprache ihrer Umgebung zu reagieren.

Aus der Sicht der Pädagogik und Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens sind folgende Charakteristiken der sprachlichen Angebote wichtig:

- Kinder lernen dadurch, dass sie das Gehörte (**Input**) verarbeiten und darauf reagieren.

¹⁰ Largo, 2010, 389

V **prvních měsících** si dítě hraje se svým hlasem a experimentuje s ním tím, že si brouká. Mluvení je možné až poté, co se naučí ovládat dýchání. Rodiče používají při komunikaci se svými dětmi intuitivně vyšší hlas, zpomalují tempo mluvení a používají hodně samohlásek a přehánějí intonaci. Zároveň má velký význam vícenásobné opakování. Díky tomuto způsobu mluvení (která je v odborné literatuře označována jako baby talk nebo Ammensprache) získají rodiče pozornost dítěte a ono se učí, že lidé spolu komunikují a jak to dělají. V další fázi vývoje prvního jazyka zjistí děti, že slova mají různé významy. Přitom je důležité, aby matky nebo kontaktní osoby hovořili o věcech, které děti zároveň mohou vnímat všemi smysly (mohou je vidět, slyšet, cítit). Díky přiřazování pojmů a předmětů vznikají spoje mezi nervovými buňkami v různých částech mozku a opakováním se upevňují. Předpokládá se, že v určitých fázích pozdějšího vývoje se vyskytují určité zvláště senzitivní fáze jazykového vývoje, při kterých se jazykové struktury v mozku rozvíjejí zvláště razantně. Mluvení a myšlení se vzájemně podporují. První tři roky života jsou z tohoto pohledu velmi důležité a při odpovídajícím inputu si mohou děti osvojit nejen svůj první jazyk, ale také přirozeným způsobem jiné jazyky, protože jsou učení se jazyku obecně otevřeni.

Dodržování gramatických pravidel patří k nejdůležitějším „předpisům“ pro srozumitelný jazykový kontakt. Mluvíme taky o **morfologicko-syntaktické kompetenci** jako součásti jazykově-komunikační kompetence. Malé dítě si osvojuje gramatické struktury svého jazyka v delším vývojovém procesu, který trvá od 18. do 40. měsíce života. V této době si osvojuje základní gramatické kompetence, které dítěti umožňují správně sdělit své záměry. To vše se týká přirozené jazykové nabídky, tj. osvojování.

Děti si osvojují jazyky převážně imitací (nápodobou) jazyka užívaného v jejich okolí. Učí se jazyky jako prostředek k dorozumění se s kontaktní osobou. Z tohoto důvodu je vhodné, aby při osvojování si druhého nebo cizího jazyka existovala osoba, kterou dítě spojuje s daným jazykem (funkční dělení jazyků). Přirozené osvojování si druhých nebo cizích jazyků souvisí s celostním rozvojem dítěte.

Jazyková nabídka přizpůsobená dítěti (**input**) by měla oslovit a rozvíjet osobnost dítěte celostně. Dítě se nachází v sociální situaci, vytváří si obraz o světě a osvojuje si přitom představy o vzorcích jednoho nebo více jazyků. Ve školce probíhá jazykové osvojování paralelně s jazykovým konáním (činností spojenou s použitím jazyka jako nástroje). Schopnost se naučit jazyky je vrozená a děti jsou proto od narození schopné reagovat na jazyk a své okolí.

Z pohledu pedagogiky a didaktiky raného učení cizím jazykům jsou důležité následující charakteristiky jazykové nabídky:

- Děti se učí tím, že zpracovávají slyšené vjemy (**input**) a reagují na ně.



Zdroj: fotobanka pixabay

- Die Qualität und Quantität des Inputs hat einen Einfluss auf den Lernerfolg, beeinflusst die Konzentration und erhöht die Motivation der Kinder.
- Den Kindern sollte genug sprachlichen Input auf gutem Niveau gesichert werden (die Sprache soll nicht unnatürlich vereinfacht werden).
- Der Input soll komplex sein, d.h. den Kindern sollen Texte vermittelt werden, die sowohl Träger der Aussprache, des Wortschatzes als auch der Grammatik sind, die sowohl verbal als auch nonverbal z.B. mit Bildern) begleitet werden.
- Je mehr Reproduktion unterstützt wird, desto mehr Lernerfolg erleben die Kinder.
- Parallelen mit der muttersprachlichen Entwicklung sollen berücksichtigt werden, weil beide Sprachen im Gehirn vernetzt gespeichert werden.
- Sprache sollte möglichst konkrete alltägliche Situationen eingebettet werden, sodass das Kind mit der Sprache gleich den sozialen Kontext verbindet und die Möglichkeit hat, die erlernten sprachlichen Strukturen praktisch auszuprobieren.
- Wenn die erlernte Fremdsprache gleichzeitig Begegnungssprache in einem Kindergarten ist, werden diese Möglichkeiten um weitere reale Situationen bereichert.
- Eine Fremdsprache ist eine neue Erfahrung für das Kind, es soll die Möglichkeit haben mit und in dieser Sprache in einer angstfreien Atmosphäre zu experimentieren.
- Fehler sollten als ein natürlicher Bestandteil des Lernprozesses angesehen und nicht direkt korrigiert werden.
- Sprachinput soll mit möglichst vielen Sinnen wahrgenommen werden
- Rhythmus und Musik unterstützen das Aneignen der typischen Akzente und Intonationsmuster und des Wortklangs, Visualisierung der Bedeutung trägt zur Einprägung der Wörter und Strukturen bei und das Tun und Handeln mit und in der Sprache beim Spielen lässt die konkrete Benutzung der Sprachelemente erleben.
- Freiwillige Sprachangebote im Kindergarten sollen immer eine bunte Mischung von Sprache, Bewegung, Spiel, Musik, Kunst und Experimentierfreude mithilfe der Teamarbeit sein.
- Sprache soll in Verbindung mit Bewegung vermittelt werden. Spracherlernen in Verbindung mit Bewegung unterstützt die Speicherung der Inhalte
- Die Konzentrationsspanne ist bei Kleinkindern wesentlich kürzer, deshalb sollen kurze Phasen der konzentrierten Arbeit mit den Phasen der Entspannung gewechselt werden.
- Freude am Lernen soll unterstützt werden
- Multimediale Speicherung der Inhalte ist wichtig. Die Kinder sind fähig, sich die Inhalte (sowohl semantische, als auch grammatische) durch logische Vernetzungen zu merken.
- Auf die Persönlichkeit und Bedürfnisse der Kinder sollte eingegangen werden.
- Bei allen Kindern sollen ihre Gefühle, Interessen und Erlebnisse berücksichtigt werden, damit sich Kinder beim Sprachenlernen wohl fühlen, Erfolg erleben können und für das weitere Sprachenlernen positiv motiviert werden.

Das alles trägt dazu bei, dass sich das Kind zu einer einzigartigen Persönlichkeit entfaltet, dass es neben seiner Sachkompetenzen auch sozial-kommunikative und lernmethodische Kompetenzen entwickelt, so wie es im Bildungsplan für die Kindergärten steht. Das frühe Fremdsprachenlernen erfolgt in einer positiven und vertrauensvollen Atmosphäre. Kinder lernen Lernen und mit neuen Impulsen bewusst umgehen, die durch den Kontakt mit

- **Kvalita a kvantita inputu** má vliv na úspěch v učení, ovlivňuje koncentraci a zvyšuje motivaci dětí.
- Dětem by měl být poskytnut dostatečný jazykový input na dobré úrovni (jazyk by neměl být nepřírozeně zjednodušený).
- Input by měl být komplexní, tj. dětem by měly být zprostředkovány texty, které jsou zároveň **nosiči výslovnosti, slovní zásoby, ale i gramatiky**, které jsou provázeny verbálně i neverbálně (např. obrazem).
- Čím více je podpořena **reprodukce**, tím více jsou děti úspěšné v učení.
- Měly by být zohledněny paralely s jazykovým rozvojem v prvním jazyce, protože oba **jazyky jsou v mozku propojeny**.
- Jazyk by měl být uplatněn v co možná nejreálnějších situacích tak, aby dítě s užitím jazyka zároveň navazovalo **sociální kontakt** a mělo možnost naučené jazykové **struktury vyzkoušet prakticky**.
- Pokud je v některé školce jazyk, kterému se děti učí, zároveň jazykem **vzájemné komunikace**, jsou tyto možnosti obohaceny o další reálné situace.
- Nový jazyk je pro dítě nová zkušenost, proto by mělo mít možnost s tímto jazykem **experimentovat v přátelské atmosféře** bez strachu.
- **Chyby** by měly být považovány za **přírozenou součást** učebního procesu a neměly by být přímo opravovány.
- Jazykový input by měl být vnímatelný co možná **nejvíce smysly**.
- **Rytmus a hudba** podporují osvojení typických akcentů a intonačních vzorců a znění slov, vizualizace významů přispívá k osvojení slov a struktur a jazykové konání a jednání u **her** dává možnost si jazykové elementy prožít v reálných situacích.
- Dobrovolná jazyková nabídka v mateřské škole by měla být vždy různorodou směsicí **jazyka, pohybu, hry, hudby, umění a radosti** z experimentování pomocí teamové práce.
- Jazyk by měl být zprostředkován ve **spojení s pohybem**. Jazykové učení ve spojení s pohybem podporuje uložení učebních obsahů do paměti.
- Délka soustředění u malých dětí je podstatně kratší, proto by měly být **střídány krátké fáze koncentrované práce s fázemi relaxace**.
- Měla by být podporována **radost z učení**.
- Je důležité **multimediální** uložení obsahů do paměti. Děti jsou schopné si je zapamatovat díky logickým propojením obsahů (sémantických, ale i gramatických).
- Měla by být respektována také **osobnost dětí** a jejich potřeby.
- U všech dětí by měly být brány v úvahu jejich pocity, zájmy a zážitky, aby se děti při jazykovém učení cítily dobře, mohly **zažít úspěch** a byly motivovány pro další učení se jazykům.

To vše přispívá k tomu, že se děti rozvíjejí v jedinečnou osobnost, která má **nejen jazykové kompetence, ale také sociálně-komunikační a metodicko-strategické**, tak, jak je to ve vzdělávacím plánu pro mateřské školy. Raná výuka cizího jazyka probíhá v pozitivní atmosféře plné důvěry. Děti se učí učit a vědomě zacházet s novými impulzy, které vznikají kontaktem s novým jazykem.

einer fremden Sprache vermittelt werden. Sie erleben Freude an einer Kommunikation, die nicht so natürlich und einfach für sie ist, wie die Kommunikation in ihrer Erstsprache. Trotzdem genießen sie die Freude an der erfolgreichen Kommunikation, an der Entdeckung der Welt durch andere sprachliche Mittel und das Wiedererkennungsgefühl, falls ein bereits bekanntes Wort, Phrase oder Struktur das Verstehen des neuen Sprachmaterials unterstützt.

2. INTERKULTURELLE BEGRÜNDUNGEN

Durch den Kontakt mit einer anderen Sprache im Kleinkindalter kommt das Kind zu seiner Identitätsentfaltung im dynamischen Austausch und zur Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur, die sich in der Akzeptanz der anderen Kulturen und des kulturellen Reichtums des Kindes äußert – zur Wertschätzung der Mehrsprachigkeit.

Themen der Didaktik des interkulturellen Ansatzes beziehen sich nicht nur auf die Vermittlung der Zielkultur im Sinne der Originaltexte, Lieder, Gedichte und Geschichten, der Sitten und Bräuche, sondern es wird das Bewusstsein aufgebaut, dass alle Kinder unabhängig vom Ursprungsland gleich sind. *„Anerkennung der Mehrsprachigkeit soll im Kindergarten sichtbar, lesbar, hörbar und erlebbar sein“*¹¹. Die Wahl der Fremdsprache hängt von mehreren Faktoren ab, wobei es sehr wichtig ist, dass nicht eine, sondern mehrere Fremdsprachen angeboten werden sollten (wenn auch unterschiedlich intensiv). Oft werden Sprachen mit hoher gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Anerkennung gewählt. Die ökonomischen und soziokulturellen Aspekte sprechen eher für die Nachbarsprachen. Ideal ist eine Kombination von einer Prestigesprache mit einer Nachbarsprache, was in den Tschechischen Kindergärten im Projekt BIG erreicht wird.

Die Mehrsprachigkeit stellt eine Voraussetzung für die kulturelle und sprachliche Vielfalt in Europa dar. Zur Identität des modernen Europäers gehört die Kompetenz, zwischen den verschiedenen Sprach- und Kulturräumen kommunizieren zu können. **Die entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche Verständigung in Europa ist die Kenntnis möglichst vieler Fremdsprachen, die man in Europa benutzt.**

3. SPRACHENPOLITISCHE BEGRÜNDUNGEN

Die Sprachenvielfalt Europas¹² zählt zu den wertvollsten Bestandteilen des europäischen Kulturerbes. Es ist aber wichtig, dass sich die EU-Bürger verständigen können, damit das Zusammenwachsen von Europa zur Realität wird. Aus diesen Gründen wird die Förderung des Fremdsprachenlernens von der Europäischen Kommission ebenso wie von den Mitgliedstaaten der Europäischen Union seit den 70-er Jahren unterstützt. Aber erst seit Mitte der 90-er Jahre¹³ – hat sich die Europäische Union das Ziel gesetzt, allen EU-Bürgern dazu zu verhelfen, drei Sprachen, d.h. ihre Erstsprache und zwei weitere Sprachen zu erlernen. Daraus ergeben sich auch bestimmte Tendenzen und Prinzipien für die Forderung der Mehrsprachigkeit:

- Fremdsprachenlernen für alle (auch für Kinder im Kindergarten) zu ermöglichen
- Fremdsprachen das ganze Leben lang lernen (Konzept des lebenslangen Lernens)
- Fremdsprachenlernen zur Beförderung des Zusammenwachsens des demokratischen Europas (Nachbarsprachen, Begegnungssprachen, Fremdsprachen)

¹¹ Bildungsplan, S.19

¹² Im Bereich des Europarates sind es über 80 Sprachen in mehr als 40 Ländern

¹³ mit der Erarbeitung des Weißbuches (*Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Europäische Kommission 1995)

Děti zažívají **radost z komunikace**, která pro ně není tak jednoduchá a přirozená jako je komunikace v jejich prvním jazyce. Přesto však zažívají uspokojení z úspěšné komunikace, z **objevování světa** díky jiným jazykovým prostředkům a pocit známého, když je porozumění novému jazykovému materiálu díky známému slovu, frázi nebo jazykové struktuře možné.

2. INTERKULTURNÍ ODŮVODNĚNÍ

Díky kontaktu s jiným jazykem v raném věku je u dítěte dosaženo rozvoje jeho identity prostřednictvím dynamické výměny a vypořádáváním se s jinými kulturami, což se projevuje akceptováním jinakosti a kulturním obohacením dítěte – prostřednictvím **uvědomění si hodnoty vícejazyčnosti**.

Témata didaktiky interkulturního přístupu k učení a vyučování se vztahují nejen na zprostředkování cílové kultury ve smyslu seznámení se s originálními texty, písněmi, básničkami a příběhy, zvyky a obyčeji, ale taky vytvořením vědomí, že **všechny děti jsou si bez ohledu na to, z jaké země pocházejí, rovny**. „*Uznání vícejazyčnosti by mělo v mateřské škole být viditelné, čitelné, slyšitelné a prožité.*“ Volba cizího jazyka závisí na více faktorech, přičemž je velmi důležité, aby nebyl nabízen jen jeden, ale více jazyků (třeba i v různé intenzitě).

Často jsou voleny jazyky s vysokým společenským, politickým a hospodářským významem. Ekonomické a sociokulturní aspekty hovoří spíše ve prospěch jazyků sousedních zemí. Ideální je **spojení prestižního jazyka a jazyka sousedů**, což je v českých školkách, které jsou zapojeny do projektu BIG, s úspěchem realizováno.

Vícejazyčnost představuje předpoklad pro kulturní a jazykovou rozmanitost v Evropě. K identitě moderního Evropana patří schopnost umět komunikovat v rámci a napříč různými jazykovými a kulturními oblastmi. **Rozhodujícím předpokladem pro úspěšné porozumění v Evropě je znalost co nejvíce cizích jazyků, kterými se v Evropě hovoří.**

3. JAZYKOVĚ POLITICKÉ DŮVODY

Jazyková rozmanitost v Evropě patří k nejcennějším prvkům evropského kulturního dědictví. Je ale důležité, aby si občané EU rozuměli, aby bylo sjednocování Evropy reálné. Z tohoto důvodu je učení se cizím jazykům podporováno Evropskou komisí a také státy Evropské unie již od 70. let minulého století. Ovšem až od poloviny 90. let si Evropská unie stanovila za cíl podpořit a vyzvat všechny obyvatele EU, aby se naučili tři jazyky, tj. jeden první a dva další jazyky. Z toho plynou určité tendence a principy pro podporu vícejazyčnosti:

- Umožnit učení se cizím jazykům všem (také dětem v mateřské škole)
- Učit se cizím jazykům po celý život (koncept celoživotního učení se)
- Učit se cizím jazykům s cílem podpořit srůstání demokratické Evropy (jazyky sousedních zemí, jazyky při setkávání se, cizí jazyky).

Und um diese Ziele zu erreichen, hat der Europarat zwei wichtige Instrumente entwickelt:

1. Den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Der komplexe Sprachvermittlungsprozess sollte einheitlich verstanden und praktiziert werden, damit Absolventen des Sprachenlernens in verschiedenen europäischen Ländern vergleichbare Erfahrungen und Ergebnisse erreichen können. GER (Europarat 2001) stellt dafür eine gemeinsame Basis dar und beschreibt die Ziele, Methoden und Vorgehensweisen bei der Sprachvermittlung und den Bewertungsprozessen. Dieses Dokument sollte vorrangig als Wegweiser für die Sprachenlehrenden auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit verstanden werden.

2. Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)

Das Sprachenportfolio dagegen ist für die Lernenden gedacht. Es ermöglicht ihnen nicht nur, wie bei dem pädagogischen Portfolio, Dokumente und Belege ihres Lernprozesses zu sammeln, sondern auch anhand von den im GER formulierten Referenz-Niveaus und Kann-Beschreibungen in Sprachen, die sie lernen, sich selbst zu bewerten und ihr Niveau abzuschätzen. Im zweiten Teil des Sprachenportfolios, der Sprachenbiografie genannt wird, kann der Inhaber auch über reale Ziele nachdenken und sein bisheriges Sprachenlernen reflektieren. Im letzten Teil, (Dossier) werden Dokumente und Arbeiten des Lerners als Belege seines Lernprozesses gesammelt.

ZIELE UND FORMEN DES FRÜHEN FREMDSPRACHENLERNENS

Im Kindergarten laufen der Erwerb und das Erlernen der Sprachen parallel. Unter Erwerben verstehen wir solche Situationen im Kindergarten, bei denen die muttersprachliche Mitarbeiterin am alltäglichen Geschehen im Kindergarten teilnimmt (z.B. Morgenkreis, Jause, Hilfe beim Anziehen der Kinder, Spiele in der Gruppe und in den Spielecken, usw.). Das Erlernen einer Sprache bedeutet die Teilnahmen der Kinder an vorbereiteten und gezielt geplanten Angebotseinheiten, die das Geschehen im Kindergarten ergänzen und bei denen es nicht nur um das Erlernen von einzelnen Teilkompetenzen (wie Wortschatz und Grammatik) geht, sondern um die Entwicklung von allen kommunikativen Kompetenzen (linguistischen, sozio-linguistischen und pragmatischen).

Neben der formalen Richtigkeit (phonemischen, lexikalischen und grammatikalischen), die in der traditionellen Auffassung (Schulunterricht, Erwachsenenunterricht) der Sprachvermittlung eine zentrale Rolle spielt, ist beim Erlernen der Sprachen im Kindergarten noch ein wichtiges Ziel zu definieren – pragmatisches (wie, wo und unter welchen Umständen die jeweilige sprachliche Erscheinung sowohl bei der Sprachrezeption als auch Sprachproduktion verwendet wird). Die Sprache ist als Mittel zum sprachlichen Handeln anzusehen¹⁴. Sprachlich zu handeln bedeutet, dass bestimmte sprachliche Aktivitäten (Hören, Sprechen, Schreiben oder Lesen) realisiert werden, mit der Absicht, eine sprachliche oder nicht sprachliche (emotionale) Reaktion bei dem Kommunikationspartner hervorzurufen.

Unter Lernziel verstehen wir die angestrebte Veränderung der sprachlichen Form (z.B. ich kann mich in der Fremdsprache bedanken) und auch/oder des Verhaltens (ich bin offen gegenüber anderen Sprachen).

¹⁴ (vgl.) Weskamp 2003, 30

Pro podporu dosažení výše uvedených cílů vyvinula Rada Evropy dva důležité nástroje.

1. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR)

Celý proces jazykového zprostředkování by měl být chápán a praktikován jednotně, aby absolventi jazykového učení mohli v různých evropských zemích dosahovat srovnatelných zkušeností a úspěchů. V tomto smyslu SERR (Rada Evropy 2001) poskytuje společnou bázi a popisuje cíle, metody a postupy jazykového zprostředkování a procesy hodnocení. Tento dokument by měl být chápán v první řadě jako průvodce pro vyučující jazyků na cestě k vícejazyčnosti.

2. Evropské jazykové portfolio (EJP)

Jazykové portfolio je naopak určeno pro učící se. Umožňuje jim nejen sbírat dokumenty a doklady učení se jako například v pedagogických portfoliích, nýbrž se taky mohou sami hodnotit a ohodnotit svou úroveň v jazycích, které se učí, podle referenčních úrovní a deskriptorů (popisů), které jsou formulovány v SERR. Ve druhé části jazykového portfolia, která se nazývá jazykový životopis, může majitel portfolia přemýšlet o reálných cílech a reflektovat o svém dosavadním učení se jazykům. V poslední části (sbírce prací a dokumentů) majitel portfolia sbírá dokumenty a své práce jako doklady svého učebního procesu.

CÍLE A FORMY RANÉHO UČENÍ SE CIZÍM JAZYKŮM

V mateřské škole probíhá učení a osvojování jazyků paralelně. Pod pojmem osvojování rozumíme takové situace v mateřské škole, při kterých se mluvčí jazyka, který si děti osvojují (jinak řečeno lektorka), účastní každodenních činností ve školce jako např. ranní rituál, svačina, pomoc při oblékání, hry ve skupině a v hracím koutku apod.). Učení se jazyku znamená účast dětí na připravených a cíleně plánovaných jednotkách s jazykovou nabídkou, které doplňují dění ve školce a při kterých nejde jen o naučení se jednotlivých jazykových prostředků (jako slovní zásoby a gramatiky), nýbrž také o rozvoj všech komunikačních kompetencí (lingvistické, socio-lingvistické a pragmatické).

Vedle formální správnosti (fonetické, lexikální a gramatické), která hraje v tradičním pojetí (ve školní výuce, ve vzdělávání dospělých) ústřední roli, je potřeba definovat v mateřské škole ještě další cíl – pragmatický (jak, kde a za jakých podmínek se daný jazykový jev užívá jak při recepci, tak také při produkci). Jazyk je potřeba vidět jako prostředek k jazykovému jednání a konání. Jazykově jednat znamená, že jsou určité jazykové aktivity (poslech, mluvení, psaní nebo čtení) realizovány se záměrem vyvolat jazykovou nebo nejazykovou (emocionální) reakci u komunikačního partnera.

Pod učebním cílem rozumíme snahu o změnu jazykové formy (např. umím poděkovat v cizím jazyce) a taky/nebo chování (jsem otevřen/á vůči jiným jazykům).



Zdroj: fotobanka Pixabay

Im Allgemeinen unterscheiden wir drei Ziele, die zu einer kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache führen:

1. emotionelle/affektive Ziele

In diese Gruppe gehören Interessen, Einstellungen, Haltungen (z.B. die Bereitschaft zu Antworten), Wertschätzungen und Stellungnahmen (z.B. die Zustimmung oder Ablehnung zeigen). Viele Auswirkungen dieser Zielgruppe zeigen sich oft Monate oder Jahre später. Es entwickelt sich eine kosmopolitische Einstellung und das ethnozentrische Denken wird abgebaut.

Beispiele: Die Kinder freuen sich, wenn Deutsch kommt, sie nehmen freiwillig an den angebotenen Aktivitäten teil, sie akzeptieren die Kinder mit anderer Erstsprache und vieles mehr. Später sind die Kinder am weiteren Fremdsprachenlernen interessiert, haben keine Angst vor Fremden, reisen gern usw.

2. pragmatische Ziele

Diese Gruppe bezieht sich auf die gegenwärtigen oder zukünftigen kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden, d. h. was sie in der Fremdsprache können sollen (z. B. die Spielanweisungen verstehen und durchführen können). Als Ausgangspunkt für die Bestimmung solcher Ziele dienen die kommunikativen Situationen, in denen der Kontakt stattfindet. Wichtig ist dabei, was man in dieser Situation mit der Sprache erreichen will (Sprechabsicht), welche Themen behandelt und welche sprachliche Mittel dazu benötigt¹⁵ werden.

Beispiele: Die kindliche Welt dreht sich um die Familie, Kindergarten und Spielen. Die Kinder verstehen viele Spiel- und Lernanweisungen, die sie auch durchführen können. Z.B. „*wir setzen uns, stellen uns....möchtest du die rote oder die blaue Farbe? Fang es/sie/ihn! Du bist dran!*“ usw.

3. kognitive Ziele

Zu diesen Zielen werden alle Lernziele gerechnet, bei denen es um Kenntnisse über das Zielland (z.B. ob das Zielland weit oder nah entfernt ist), soziokulturelle Ereignisse (z.B. Bräuche), lernmethodische Kompetenz (Lernstrategien und -techniken), die Sprache (Wortschatz, Grammatik, Aussprache usw.) und Wissen wie man diese für eine erfolgreiche Kommunikation einsetzt, geht. Ohne Wortschatz und Grammatik ist kein Verstehen und Sprechen möglich. Sie werden daher nicht isoliert, sondern in bestimmten kommunikativen Situationen angeboten als sprachliche Muster, Redewendungen und grammatische Modelle, die vor allem durch die Imitation gelernt werden.

Beispiele: Die Kinder kennen einige Bräuche aus deutschsprachigen Ländern, z.B. zu Ostern. Sie experimentieren mit der Sprache, sie nutzen z. B. bei der Bildung der Mehrzahl gelernte Muster: „*ein Hund, zwei Hunds*“

Die Konkretisierung und Intensität der oben erwähnten Veränderungen hängen dann stark vom Sprachniveau und Alter der Lernenden ab. Die Veränderung in Bezug auf bestimmtes Sprachniveau wird im GERR definiert.

Für die Sprachbeherrschung wurden im GERR allgemeine Referenzniveaus formuliert, die in drei Gruppen geteilt und mit Kann-Beschreibungen konkretisiert werden.

¹⁵ vgl. Zimmermann (1995) und Storch (2009)

Obecně rozlišujeme tři cíle, které vedou ke komunikační kompetenci v cizím jazyce:

1. emocionální/afektivní cíle

o

Do této skupiny patří zájmy, postoje, chování (např. ochota odpovídat), posuzování hodnot a postoje (např. vyjádřit souhlas nebo odmítnutí). Mnoho vlivů této skupiny se ukáže až měsíce nebo roky později. Rozvíjí se kosmopolitní postoj a ztrácí etnocentrické myšlení.

Příklady: Děti mají radost, když začíná němčina, účastní se dobrovolně nabízených aktivit, akceptují děti s jiným prvním jazykem a mnoho dalšího. Později děti mají zájem se dál učit cizí jazyk, nebojí se ničeho cizího, cestují rády apod.

2. pragmatické cíle

Tato skupina se vztahuje k současným nebo budoucím komunikačním potřebám uživatelů jazyka, tj., co v jazyce mají udělat (např. rozumět a umět uplatnit pravidla hry). Jako východisko pro určení takových cílů slouží komunikační situace, v nichž se kontakt koná. Přitom je důležité, čeho chceme v této situaci pomocí jazyka dosáhnout (řečový záměr), jaká témata se projednávají a jaké řečové prostředky jsou přitom použity.

Příklady: Dětský svět se točí kolem rodiny, školky a hraní. Děti rozumí mnoha pokynům k hraní a učení, které umí taky provést. Např....*„posadíme se, postavíme se....chtěl bys červenou nebo modrou barvu? Chytni to/ji/ho! Jsi na řadě!“* atd.

3. kognitivní cíle

K těmto cílům se počítají všechny učební cíle, při nichž jde o znalosti o cílové zemi (např. jestli je ta země vzdálená nebo blízká), sociokulturní události (např. zvyky), kompetence k učení (strategie a techniky učení), jazyk (slovní zásobu, gramatiku, výslovnost apod.) a schopnost tyto uplatnit při úspěšné komunikaci. Bez slovní zásoby a gramatik není žádná komunikace možná. Proto nejsou nabízeny tyto znalosti izolovaně, ale v určitých komunikačních situacích jako vzory, rčení a gramatické modely, které jsou osvojovány především pomocí imitace.

Příklady: Děti znají některé zvyky z německy mluvících zemí, např. o Velikonocích.

Experimentují s jazykem, využívají např. při tvoření množného čísla naučené vzory: *„ein Hund, zwei Hunds“*.

Konkretizace a intenzita výše jmenovaných změn závisí potom silně na jazykové úrovni a věku žáků. Změny jsou definovány na určitou jazykovou úroveň podle GERR.

Pro definování jazykové kompetence jsou v GERR formulovány všeobecné jazykové referenční úrovně, které jsou rozděleny do tří skupin a konkretizovány pomocí deskriptorů.

Kompetenzniveau	A		B		C	
Kompetenz-Beschreibung	Elementare Sprachverwendung		Selbstständige Sprachverwendung		Kompetente Sprachverwendung	
Niveaustufe	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Beschreibung des Referenzniveaus	Einstieg	Grundlagen	Mittelmaß	gutes Mittelmaß	fortgeschrittene Kenntnisse	exzellente Kenntnisse

(Quelle: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de>)

Z.B. das relevante Niveau A1 wird folgendermaßen definiert:

„Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.“

Einzelne Referenzniveaus werden noch detaillierter für einzelne Kompetenzen in Bereichen der Sprachrezeption und –produktion weiter präzisiert.

EIN BEISPIEL VON DETAILLIERTEN KANNBESCHREIBUNGEN FÜR DIE MÜNDLICHE INTERAKTION¹⁶ IM KINDERGARTEN

Das Kind kann:

„zuerst nonverbal, später verbal auf sprachlichen Impulse reagieren“

Beispiel: Kann sich Sachen aus der Spielecke anhand einer Anweisung holen.

„einfache Begrüßungen und Verabschiedungen verstehen und diese erwidern.“

Beispiel: Kann grüßen, wenn sie/er zu einer Gruppe von Freunden dazustößt.

„sich selbst und andere vorstellen und reagieren, wenn er/sie vorgestellt wird.“

Beispiel: Kann seinen/ihren Namen und evtl. auch den Nachnamen sagen, wenn er/sie einer Gruppe oder Person vorgestellt wird und auf diese Situation entsprechend reagieren.

„nach dem Befinden fragen und auf Informationen dazu reagieren bzw. Fragen danach beantworten“

Beispiel: Kann andere Kinder fragen, wie es ihnen geht, und selbst auf diese Frage antworten / mit Gestik reagieren.

¹⁶ Vgl. Glaboniat u.a. 2006, 76

*Profile Deutsch (2006), Langenscheidt

Popis kompetence Jazyková úroveň	Elementární použití jazyka		Samostatné použití jazyka		Kompetentní použití jazyka	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Popis referenční úrovně	Průlom	Na cestě	Práh	Rozhled	Účinná operační způsobnost	Celkové zvládnutí

(pramen: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de>)

Pro začátečníky je relevantní úroveň A1, která je definována následujícím způsobem:

“Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. O místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.”

Jednotlivé referenční úrovně jsou precizněji rozepsány na jednotlivé dovednosti v oblasti jazykové produkce a recepce.

PŘÍKLAD DETAILNÍHO DESKRIPTORU PRO ÚSTNÍ INTERAKCI V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Dítě umí:

“nejdříve neverbálně, později verbálně reagovat na jazykové impulsy”

Příklad: umí přinést věci z hracího kotuku na základě pokynu.

“rozumět jednoduchým pozdravům a frázím pro rozloučení a odpovědět na ně.”

Příklad: umí pozdravit, když se setká se skupinu přátel.

“představit sebe a druhé a reagovat, když je on/ona představen.”

Příklad: Umí říci své jméno a případně také příjmení, když je představen/a skupině nebo osobě a umí na tuto situaci odpovídajícím způsobem reagovat.

“zeptat se na to, jak se někomu daří, a reagovat na informace o tom, resp. odpovědět na otázky tohoto druhu.”

Příklad: umí se zeptat jiných dětí, jak se mají, a sám na tuto otázku odpovědět / reagovat gesty.

„mit einfachen Ausdrücken über Vorlieben und Abneigungen kommunizieren.“

Beispiel: Kann seine/ihre Vorlieben beim Essen oder beim Spielen nennen, aber auch was er/sie nicht gern mag. Kann dasselbe andere Kinder erfragen.

„andere um alltägliche Dinge bitten, verstehen, wenn Dinge verlangt werden, und sich bedanken.“

Beispiel: Kann beim Essen um das Brot bitten und das Brot weitergeben. Kann um ein Spielzeug bitten und es wieder zurückgeben und sich dabei bedanken.

„auf einfache, direkt an ihn/sie gerichtete Fragen mit einfachen Antworten reagieren.“

Beispiel: Kann reagieren, wenn er/sie gefragt wird, welche Tiere sie zu Hause haben / wie viele Geschwister er/sie hat / was oder wen er/sie gern mag.

„in alltäglichen Situationen elementare Angaben (die auch auf Zahlen basieren) verstehen und verständlich machen.“

Beispiel: Kann einfache Wünsche über Mengen und konkrete Zahlen von Gegenständen ausdrücken, wenn es möglich ist, durch Zeigen und Gesten auf die gewünschten Sachen hinzuweisen.

„in alltäglichen Situationen bei Unklarheiten auch mit Hilfe von Gesten um Wiederholung bitten.“

Beispiel: Kann die Lektorin, die im Kindergarten mit ihm/ihr spielt, bitten, ihm/ihr zu erklären, was ein Wort bedeutet.

LERNZIELE BZW. VERÄNDERUNGEN, DIE IM FRÜHEN KINDESALTER IN EINER FREMDSPRACHE ANGESTREBT WERDEN SOLLTEN

Die oben genannten Lernziele und Kann-Beschreibungen im GERR werden unabhängig vom Alter definiert. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Lernziele auf die spezifische Situation im Kindergarten oder Schule zu modifizieren. In Bezug auf das Fremdsprachenlernen und –erwerben werden im Kindesalter folgende **konkrete** Ziele verfolgt:

1. Entwicklung der positiven Lernmotivation

- das Gefühl von Spaß und Zufriedenheit am frühen Fremdsprachenlernen entwickeln
- Neugier und Interesse an der Fremdsprache erwecken
- durch positiven Umgang mit der Fremdsprachen Einblick in die fremde Kultur gewinnen, Toleranz, Aufgeschlossenheit und Verständnisbereitschaft gegenüber dem Fremden entwickeln.
- Herausbildung des Sprachgefühls sowohl für die fremde und als auch für die eigene Sprache.

Die Kinder sollen Strategien im Umgang mit einer fremden Sprache entwickeln und ihren Mut und ihre Bereitschaft stärken, aus komplexen sprachlichen Äußerungen Bekanntes zu erschließen, Schlüsselwörter und -sätze zu erkennen.

Konkretes Beispiel aus dem Kindergarten: Kinder singen den Pädagoginnen oder Eltern Lieder in der Fremdsprache, wenn die Lektorin nicht im KG ist und erklären ihnen die Bedeutung.

„komunikovat jednoduchými výrazy o tom, co má a nemá rád.“

Příklad: Umí vyjmenovat svá oblíbená jídla nebo hry, ale také, co má rád/a. Umí se ostatních dětí na to stejné zeptat.

“ostatní požádat o běžné věci, porozumí, když jsou požadovány určité věci, a umí poděkovat.”

Příklad: Umí při jídle požádat o chléb a chléb jiným nabídnout. Umí poprosit o hračku a opět ji vrátit a poděkovat za ni.

“reagovat jednoduchou odpovědí na jednoduché otázky, které jsou směřovány přímo na něho/ni.”

Příklad: Umí reagovat, když je dotázán/a, které zvíře mají doma/ kolik sourozenců má, co nebo koho má rád/a.

“v každodenních situacích rozumět a dorozumět se o elementárních údajích (které se zakládají na číslech).”

Příklad: Umí vyjádřit jednoduchá přání o množstvích a konkrétních číslech o předmětech, pokud je to možné, také gesty a ukázkami na požadované věci.

“v každodenních situacích poprosit při nejasnostech o pomoc gesty o zopakování.”

Příklad: Umí poprosit lektorku, která si s ním/ní hraje ve školce, co nějaké slovo znamená.

UČEBNÍ CÍLE RESP. ZMĚNY, KTERÉ JSOU DOSAŽITELNÉ V MLADŠÍM DĚTSKÉM VĚKU V CIZÍM JAZYCE

Výše popsané cíle a deskriptory v SERR jsou definovány bez ohledu na věk učícího se jedince. Z tohoto důvodu je potřeba cíle modifikovat na specifické situace v mateřské nebo navazující škole. Ve vztahu k učení se a osvojování si cizího jazyka je možné formulovat následující **konkrétní** cíle:

1. Rozvoj pozitivní učební motivace

- Rozvíjet pocit radosti a spokojenosti v rané výuce cizího jazyka
- Povzbuzovat zvědavost a zájem o cizí jazyk
- Pozitivním přístupem k cizímu jazyku získávat vhled do cizí kultury, rozvíjet toleranci, otevřenost a pochopení vůči cizímu.
- Rozvoj jazykového citu nejen v cizím, ale i v mateřském jazyce

Děti by měly rozvíjet strategie při používání cizího jazyka a posilovat odvahu a ochotu rozluštit ze složitých jazykových výpovědí to, co znají a rozpoznat klíčová slova nebo věty.

Konkrétní příklad ze školky: Děti zpívají paní učitelce nebo rodičům písničky, které se naučily v cizím jazyce a vysvětlují jim jejich význam.

2. Entwicklung der interkulturellen Kompetenz

- Wissen über Zielkultur vermittelt bekommen
- durch den Kontakt mit Kindern aus anderen Kulturen Wissen und Erfahrungen sammeln (Partnerschaften)
- Entfaltung der eigenen kulturellen Identität
- Empathie gegenüber einer fremden Kultur entwickeln
- Eine positive Haltung und Offenheit gegenüber dem Fremdsprachenlernen aufbauen.
- Entwicklung der positiven Einstellung zu Sprachen unterstützt die Entwicklung der Mehrsprachigkeit

Die natürliche kindliche Neugier wird genutzt, so dass die Kinder Fremdem und Fremdsprachigem offen und interessiert begegnen. Landeskunde hat dabei einen wichtigen Stellenwert.

Konkretes Beispiel aus dem Kindergarten:

Kinder wollen wissen, wie ihre Namen auf deutsch ausgesprochen werden. Manche wollen dann auch so genannt werden: z.B. *Hans* statt *Honza* oder *Susanne* statt *Zuzanka*.

3. Entwicklung des verstehenden Hörens

- Hörverstehen und das spätere Nachsprechen fördern
- das Sprachangebot nur in der Zielsprache und in unterschiedlichen kommunikativen Situationen anbieten
- Verstehen der Texte sowohl verbal als auch nonverbal unterstützen
- Das Nachsprechen der Texte durch ih2.re Wiederholung, Vorspielen, Nachsprechen oder Gestalten fördern.
- Wiederholung der bekannten Sprachmuster aus verschiedenen Texten und Situationen

Die „Verstehensinseln“, die sich auf diese Weise bilden, sind zunächst klein und vereinzelt, nach und nach werden sie größer und verbinden sich miteinander

Beispiele aus dem Kindergarten:

Die Kinder verstehen Anweisungen auf Deutsch. Z. B.: „*wir machen einen großen Kreis*“, „*wir setzen uns auf die Bank*“, usw.

4. Entwicklung der phonemischen Kompetenz

- ein Verständnis für die phonetischen und graphematischen Beziehungen entwickeln, d.h. ein Gespür für die Melodie, Intonation und Rhythmus einer fremden Sprache.
- Herausbildung von sprachlichen Automatismen und Stereotypen.
- Imitation als der wichtigste Weg bei der Phonetikarbeit angebracht zur Vermeidung der Interferenz

Beispiele aus dem Kindergarten:

Ein Kind erkennt einen deutschsprachigen Text: „*das ist nicht auf Tschechisch, ist es Deutsch?*“ Die Kinder singen spontan ein deutschsprachiges Lied, das sie im Kindergarten gelernt haben, auch wenn sie niemand hört.

2. Rozvoj interkulturní kompetence

- Zprostředkování znalosti o cílové kultuře
- Sbíráni zkušeností a znalostí o jiných kulturách pomocí kontaktu s dětmi z těchto kultur (partnerství)
- Rozvoj vlastní kulturní identity
- Rozvoj empatie k jiným kulturám
- Rozvoj pozitivního vztahu a otevřenosti k učení se jazykům
- Rozvoj pozitivního vztahu k jazykům podporuje rozvoj vícejazyčnosti

Přirozená dětská zvědavost podporuje otevřené a zainteresované setkávání se s cizí a cizojazyčnou tematikou. Znalosti o zemi mají přitom důležitost.

Konkrétní příklad ze školky:

Děti chtějí vědět, jak zní jejich jméno německy a některé chtějí, aby se jim potom tak taky říkalo: např. Hans, Susanne.

3. Rozvoj poslechu s porozuměním

- Poslech s porozuměním a požadavek na pozdější opakování
- Jazykovou nabídku poskytovat jen v cílovém jazyce a využívat různé komunikační situace
- Verbální a neverbální podpora porozumění textům
- Podpora opakování textů, přehrávání rolí a jejich ztvárnění
- Opakování známých mluvených vzorců z různých textů a situací

„Ostrůvky porozumění“ které se tímto způsobem vytvářejí, jsou nejdříve malé a ojedinělé, ale postupně se zvětšují a propojují se vzájemně.

Příklad ze školky:

Děti rozumí pokynům v němčině, např. „*uděláme velký kruh*“, „*sedneme si na lavičku*“, apod.

4. Rozvoj fonemické kompetence

- Rozvoj porozumění fonetických a grafemických vztahů, tj. citu pro melodii, intonaci a rytmus cizího jazyka.
- Vytvoření jazykových automatismů a stereotypů
- Využití imitace jako nejdůležitější cesty při práci s fonetikou, aby byly odstraněny interferenční chyby (chyby vzniklé přenosem z prvního jazyka)

Příklady ze školky:

Děti poznají, že někdo mluví jinak a zajímají se o to, jestli je to německy nebo si zpívají pro sebe spontánně německou písničku, kterou se učily ve školce, i když je nikdo neposlouchá.

5. Entwicklung der lexikalischen und morphologisch-syntaktischen Kompetenz

- Wort als die Grundeinheit einer Sprache aus sowohl inhaltlichen als auch formalen Seiten vermitteln
- Wort als Bildungskomponente der komplexen Texte präsentieren, die sowohl die Bedeutung des Wortes als auch seine Funktion im Satz konkretisieren.

Beispiel aus dem Kindergarten:

Versuch einer grammatikalischen Übergeneralisierung, d.h. Bildung eines Paradigmas. Die Kinder beobachteten die Bildung der Pluralformen folgender Tierbezeichnung: auf Deutsch *Katze – Katzen*. Anhand dieser Erfahrungen haben sie selbst Pluralformen von anderen Tieren gebildet, obwohl nicht richtig, aber nach demselben Muster: *Hund – Hunden; Vogel – Vögel*.

6. Entwicklung der lernmethodischen Kompetenz im Bezug auf Sprachenlernen (kognitives Ziel)

- die eigenen Lernstrategien und Lernstile entwickeln
- Herausbildung einer wichtigen Voraussetzung für das weitere erfolgreiche Sprachenlernen
- Steigerung der Motivation durch positive Lernerfahrungen.

Beispiele aus dem Kindergarten:

Wenn jüngere Kinder etwas nicht verstehen, übersetzen die älteren Kinder für sie. Sie verwenden Eselsbrücken: z.B. *Kinder wie Kinder – vajičko; Lampe wie lampa*. Die Kinder setzen folgende Strategien ein: Sie fragen die Lektorin oder die Gruppe; sie vergleichen mit der Erstsprache, bzw. kontrollieren über die Erstsprache oder sie schauen zu, was andere Kinder machen und machen es ihnen nach.

METHODEN DES FRÜHEN FREMDSPRACHENLERNENS

Wir verstehen Methoden als Weg zum Ziel. Methoden, die die Spezifika des frühen Fremdsprachenlernens berücksichtigen und im Kindergarten eingesetzt werden, sind hauptsächlich folgende:

- Audiolinguale Methode
- Kommunikative Methode
- Direkte Methode
- TPR- Methode
- Narrative Methode
- Spielerische Methode

AUDIOLINGUALE METHODE

Im Mittelpunkt dieser Methode steht die Vermittlung bestimmter typischer Phrasen und Strukturen einer Sprache. Die Aneignung erfolgt über systematisches Einüben von

5. Rozvoj lexikální a morfologicko-syntaktické kompetence

- Zprostředkování slova jako základní jednotky jazyka z hlediska obsahové stránky a také formální
- Prezentovat slovo jako prvek složitějších textů, který konkretizuje jak význam, tak také funkci slova ve větě.

Příklad ze školky:

Pokus o gramatické generalizování pravidla, které děti poznaly, tj. vytvoření paradigmatu. Děti se seznámí s tvořením množného čísla následujícího označení zvířete: *Katze – Katzen*. Na základě této zkušenosti vytvářejí děti tvar plurálu samostatně, i když ne správně, ale aplikují naučený vzorec: *Hund- Hunden, Vogel – Vogeln*.

6. Rozvoj kompetencí k učení ve vztahu k učení se jazykům (kognitivní cíl)

- Rozvoj vlastních strategií učení a učebního stylu
- Vytvoření důležitých předpokladů pro další úspěšné učení jazykům
- Zvýšení motivace díky pozitivum zkušenostem s učním.

Příklad ze školky:

Když menší děti něčemu nerozumí, starší pro ně překládají. Používají oslí můstky: např. *Kinder* jako *Kinder-vajíčko*, *Lampe* jako *lampa*. Děti jsou schopné použít následující strategie: ptají se lektorky nebo skupiny dětí; srovnávají se svou mateřštinou, resp. kontrolují přes svou mateřštinu a dívají se také, co dělají jiné děti a opakují to po nich.

METODY RANÉHO UČENÍ SE JAZYKŮM

Pod pojmem metoda rozumíme cestu k cíli. Metody, které zohledňují specifika raného učení se jazykům a mohou být uplatněny v mateřské škole, jsou především tyto:

- Audiolingvální metoda
- Komunikační metoda
- Přímá metoda
- Metoda TPR
- Narativní metoda
- Hravá metoda

AUDIOLINGVÁLNÍ METODA

V centru této metody je zprostředkování určitých typických frází a struktur určitého jazyka. Osvojování se děje pomocí systematického nácviku řečových vzorců (patterns), které jsou začleněny do každodenních situací. Větné vzorce děti napodobují a opakují.

Satzmustern (patterns), die in Alltagssituationen eingebettet werden. Die Satzmuster werden nachgeahmt und wiederholt. Dabei wird viel Wert auf das Aussprachetraining gelegt. Die Sprachvorbilder sollen authentisch sein (auf dem Niveau des Muttersprachlers). Für die audiolinguale Methode sind Satzmusterübungen (pattern drill), Auswendiglernen und Nachsprechen charakteristisch. Durch diese Methode werden Phrasen eingeübt, die im Kindergartenalltag oft wiederholt werden (z. B. grüßen, sich bedanken, nach dem Befinden fragen). Diese Methode wird im Kindergarten vor allem zum Aussprachetraining genutzt.

KOMMUNIKATIVE METHODE

Im Gegenteil zur audiolingualen Methode steht nicht mehr der korrekt gebildete Satz oder das korrekt reproduzierte Satzmuster im Vordergrund, sondern die kommunikative Kompetenz, d.h. die Fähigkeit, in verschiedenen Lebenssituationen angemessen handeln zu können.

Wert wird auf alle sprachlichen Kompetenz gelegt. Das Kind wird als aktiver Partner im Aneignungsprozess einer Sprache betrachtet. Viel Aufmerksamkeit wird der Entwicklung der Verstehens- und Lernstrategien gewidmet.

Diese Methode setzt voraus, dass die Sprache in reale situative Kontexte eingebettet wird und auf das aktuelle Geschehen im Kindergarten reagiert.

DIE TPR-METHODE (TOTAL PHYSICAL RESPONSE)

Diese Methode versucht, die natürliche Entwicklung der Erstsprache nachzuahmen und basiert auf der Verknüpfung von Sprachvermittlung und Bewegung. Kinder reagieren auf Anweisungen mit ihrem ganzen Körper und äußern ihr Verstehen auf nonverbale Weise, indem sie z.B. Anweisungen durchführen.

Weil in der Erstsprache jedes Kind zu einem anderen Zeitpunkt selbstständig zu sprechen beginnt, wird auch in dieser Methode die individuelle Entwicklung berücksichtigt. Kinder bekommen somit die Möglichkeit erst dann zu sprechen, wenn sie das Bedürfnis haben sich mündlich zu äußern (die sogenannte stille Phase).

Vom Vorteil ist die kinästhetische Unterstützung des Lernens, die ganzheitliche Spracherfahrung, das unmittelbare Erfolgserlebnis für Kinder, der Aufbau von Selbstvertrauen, die aktive Teilnahme am Sprachangebot im Kindergarten, auch ohne Sprechen.

Diese Methode wird im Kindergarten bei der Einführung von Anweisungen, Spielregeln, Geschichten und Liedern eingesetzt.

DIE NARRATIVE METHODE

Diese Methode boomte am Ende der 80er Jahre unter dem Motto: „teaching as story telling“.

Durch diese Methode wird vor allem das Hörverstehen geübt, besonders globales Hörverstehen. Kinder lernen dabei, sich nicht auf das Verstehen einzelner Wörter zu konzentrieren, sondern auf die Handlung. Das Erzählen einer Geschichte wird stark mit Mimik, Gestik, Stimmmodulation, Wiederholungen von bestimmten Textpassagen in Verbindung mit Bildmaterial unterstützt. Durch die Anwendung von Geschichten wird das emotionale Lernen angeregt, denn Kinder entdecken Phantasiewelten. Geschichten sollten in Beziehung zur Erfahrungswelt und die Lebenssituation der Kinder stehen. Ein wichtiger Aspekt ist die Spannung. Kinder werden in die Handlung einbezogen und identifizieren sich mit den Helden. Geschichten bieten Kindern reichliche sprachliche Inputs. Produktive Kompetenzen werden beim Nachspielen von Szenen aus der Geschichte geübt. Kinder bemühen sich auch eigene Gefühle, Erfahrungen und Meinungen zu äußern. Kinder erinnern sich auf konkrete Satzmuster in Verbindung mit dem konkreten Geschehen in der Geschichte. Die Identifikation mit den Figuren der Geschichte ermöglicht Identifikation mit ihrer Sprache.

Přítom je kladen velký důraz na výslovnost. Jazykové vzory by měly být autentické (na úrovni rodilého mluvčího). Pro audiolingvální metodu je charakteristický nácvik větných vzorců, učení se z paměti a opakování.

KOMUNIKAČNÍ METODA

Na rozdíl od audiolingvální metody není nejdůležitější tvoření bezchybné věty nebo její napodobování, nýbrž komunikační kompetence, to znamená schopnosti v určitých životních situacích umět přiměřeně jazykově jednat. Důraz se klade na všechny jazykové dovednosti (poslech i mluvení). Dítě je považováno za aktivního partnera v procesu osvojování jazyka. Hodně pozornosti je věnováno strategiím pro porozumění a učení se.

Tato metoda předpokládá, že jazyk se odehrává v reálném situativním kontextu a reaguje na aktuální dění v mateřské škole.

METODA TPR (TOTAL PHYSICAL RESPONSE)

Tato metoda se pokouší napodobit přirozený vývoj mateřštiny a spočívá v propojení jazykového zprostředkování s pohybem. Děti reagují na pokyny celým svým tělem a vyjadřují své porozumění neverbálním způsobem tím, že např. vykonávají pohyby podle pokynů. Protože každé dítě začíná mluvit svým prvním jazykem v jiné době, je i v této metodě brán zřetel na individuální vývoj. Děti tímto získávají možnost mluvit teprve, až mají potřebu se ústně vyjádřit (tzv. Tichá fáze).

Výhodou je kinestetická podpora učení, celostní zkušenost s jazykem, bezprostřední zážitek úspěchu pro děti, růst sebedůvěry, aktivní účast na jazykové nabídce v mateřské škole, také bez mluvení.

Tato metoda se používá v mateřské škole při formulování pokynů, pravidel her, vyprávění příběhů a při písničkách.

NARATIVNÍ METODA

Tato metoda měla svůj vrchol na konci 80. let pod motem: *“teaching as story telling”*. Touto metodou se rozvíjí především porozumění slyšenému, zvláště potom globální porozumění. Děti se přitom učí nesoustředit se na porozumění jednotlivým slovům, ale na jazykové děje. Vyprávění příběhů je podporováno silně mimkou, gestikulací, hlasovou modulací, opakováním určitých pasáží textu ve spojení s obrazovým materiálem. Využitím příběhů je podněceno emocionální učení, protože děti při něm odhalují fantaskní světy. Příběhy by měly být propojeny se skutečnými zážitky dětí a jejich životními situacemi. Důležitým aspektem je napětí. Děti jsou vtaženy do děje a identifikují se s hrdiny. Příběhy nabízejí dětem bohaté jazykové podněty. Při hraní scének z příběhu se rozvíjejí produktivní kompetence. Děti se pokoušejí vyjádřit také vlastní pocity, zkušenosti a názory. Ve spojení s konkrétním dějem příběhu si děti vzpomínají na konkrétní jazykové vzorce. Identifikace s postavami příběhu umožňuje identifikaci s jeho jazykem a podněcuje k imitaci a samostatnému konání.

und regt zu imitierendem und selbständigem Handeln an.

Folgende Geschichten werden in vielen Kindergärten erzählt: O veliké řepě, Boudo, budko, Otesánek, Fingerspiele (Familienmitglieder). Deutschsprachige Kinderbücher wie z.B. Von der Spinne, die webt und schweigt; Die Raupe Nimmersatt usw. ermöglichen den Kindern sich mit der Zielkultur bekannt zu machen.

Diese Methode eignet sich gut auch zum Präsentieren von interkulturellen Besonderheiten (Feste, Bräuche und Traditionen).

DIE SPIELERISCHE METHODE

Die Methode bietet den Kindern die Möglichkeit, sich auf spielerische Art und Weise mit Herausforderungen des Alltags auseinanderzusetzen und ermöglicht den Kindern kreativ Themen und Inhalte zu bearbeiten. In einer authentischen spielerischen Atmosphäre erleben Kinder ihre Alltagssituationen und wenden gewonnene Kenntnisse und Fähigkeiten in Rollenspielen an. Spielen ist eine spontane und von Innen motivierte Tätigkeit, die für Kinder ganz natürlich ist. Im Spiel können sich Kinder in die Welt der Erwachsenen vorwagen und dabei u.a. auch soziale Erfahrungen sammeln. Im Vordergrund steht das multisensorische Lernen, bei dem alle Sinne aktiviert werden. Je vielfältiger der Einsatz aller Sinne wird, desto leichter werden die Informationen abrufbar. Beim Spielen fühlen sich Kinder sicher, haben Spaß, kommen zwangslos und ohne jeden Leistungsdruck mit der neuen Sprache in Berührung und entwickeln ihre eigene Selbständigkeit. Spielen kann sehr gut zur Anwendung, Vertiefung und Überprüfung des Gelernten eingesetzt werden. Beim Spielen sind Kinder motiviert, höchst konzentriert und drücken auch ihre Emotionen aus. Kinder entwickeln beim Spiel auch wichtige Kompetenzen wie z. B. die Teamfähigkeit und Frustrationstoleranz.

Spiele werden auch in den Entspannungsphasen der Angebotseinheiten eingesetzt, z.B. in Form der Bewegungsspiele.

PRINZIPIEN DES FRÜHEN FREMDSPRACHENLERNENS

Prinzipien ergänzen die geschlossenen Methoden, weil sie an spezifische Lernsituationen angepasst werden können. Sie sollen daher als Orientierung für Vorgehensweisen beim Fremdsprachenlernen angesehen werden. Folgende Prinzipien werden im Kindergarten eingesetzt¹⁷:

Prinzip des altersgemäßen Angebots

Kinder lernen eine Sprache anders als Erwachsene. Andere Faktoren beeinflussen den Lernerfolg. Es werden nicht nur die kognitiven und altersspezifischen Voraussetzungen der Kinder berücksichtigt, sondern auch ihre Lebenserfahrungen und Themenpräferenzen.

Beispiel: Die bisherigen Lernerfahrungen der Kinder schließen das Konzept des Übersetzens aus, weil aus der Sicht der Gehirnforschung bildet sich bei den Kindern in diesem Alter noch ein gemeinsames Sprachzentrum für mehrere Sprachen heraus. Im Unterschied zu den Erwachsenen. So wird überwiegend die Zielsprache eingesetzt, die Erstsprache (bzw. die

¹⁷ Vgl. Edelenbos, Peter – Kubanek, Angelika: Fremdsprachen-Frühbeginn: Einzigartige Lernchancen nutzen. In: Frühes Deutsch. Nr.10, April 2007. S. 26 – 38 hier 36)

tschechische Sprache) wird von den Sprachlektorinnen vorwiegend als emotionelle Stütze, z.B. beim Trösten eingesetzt.

V mnoha mateřských školách se využívají tyto příběhy: O veliké řepě, Boudo, budko, Otesánek, a také různé hry s prsty (např. O rodině, pumpovaly dvě panenky aj.). Příběhy jako např. Nenasytá housenka, příběh o Gruffelovi, O pavoukovi, který tká a mlčí aj. seznamují děti s autentickou německy psanou literaturou pro děti. Tato metoda je vhodná taky k prezentaci interkulturních specifických prvků (slavnosti, zvyklosti a tradice).

HRAVÁ METODA

Metoda umožňuje dětem se vypořádat s každodenními výzvami hravým způsobem a umožňují dětem zpracovat různá témata a obsahy kreativně. V autentické hravé atmosféře prožívají děti své každodenní situace a uplatňují své znalosti a schopnosti ve svých rolích, které mají při hře. Hra je spontánní a vnitřně motivovaná činnost, která je pro děti zcela přirozená. Ve hře děti mohou nakouknout do světa dospělých, a přitom mimo jiné sbírat sociální zkušenosti. V popředí je učení se všemi smysly, které jsou tímto způsobem aktivovány. Čím je rozmanitější využití všech smyslů, tím jsou informace lépe uloženy v paměti a použitelné. Při hraní děti cítí pohodu, hra je baví, setkávají se s cizím jazykem přirozeným způsobem a bez tlaku na výkon, a tak rozvíjejí svou samostatnost. Hry mohou být velmi dobře využity k využití, prohloubení a prozkoušení naučených obsahů. Při hraní jsou děti motivovány, dobře soustředěny a mohou vyjadřovat také své emoce. Děti při hře rozvíjejí také důležité kompetence jako např. teamová spolupráce a tolerance frustrace. Rovněž v odpočinkových fázích lze zařadit hry, např. ve formě pohybových her.

PRINCIPY RANÉHO UČENÍ CIZÍM JAZYKŮM

Principy doplňují vhodným způsobem ucelené metody, protože je lze přizpůsobit učebním situacím. Mělo by na ně být nahlíženo jako na orientační prvky při plánování postupů v rámci cizojazyčného učení. V mateřské škole jsou využívány následující principy:

Princip věkově přizpůsobené nabídky k učení

Děti se učí cizí jazyk jinak než dospělí. Učební úspěchy ovlivňují jiné faktory. Zohledňovány by měly být nejen věkové zvláštnosti dětí, ale také životní zkušenosti a preference témat.

Příklad: Dosavadní učební zkušenosti dětí vylučují koncept překladu, protože z pohledu výzkumu mozku se v tomto věku vytváří jedno společné centrum pro více jazyků. Na rozdíl od dospělých. Proto je používán převážně cílový jazyk (němčina), první jazyk (čeština) je používána jazykovými lektorkami převážně jako emocionální opora, např. při tišení pláče dítěte.

Prinzip der hohen Qualität des Sprachangebots

Die Kinder bekommen einen ziemlich intensiven Input in der Fremdsprache vermittelt durch die Lektorin. Dadurch ist die Korrektheit und Angemessenheit der Inputs gesichert in jeder sprachlichen Situation und das Eine-Sprache-eine-Person-Prinzip gesichert.

Beispiel: Die Lektorinnen nehmen an allen Aktivitäten im Kindergarten teil und begleiten die Kinder in der Zielsprache z.B. beim Jausen, sich anziehen, sich die Zähne putzen, usw.

Prinzip der Einsprachigkeit

Die Kinder in diesem Alter profitieren noch von der Nachahmung der bilingualen Erziehung. Die manchmal vorkommende Situation des Nichtverstehens ist für die Kinder nicht frustrierend, denn es gehört zu ihrem Alltag auch in ihrer Erstsprache. Die Unterstützung erfolgt durch nichtsprachliche (Bilder, Zeichnungen), parasprachliche (Sprachmelodie, Intonation, Pausen und Tempo) und nonverbale (Gestik, Mimik, Proxemik, usw.) Mittel.

Prinzip des holistischen Lernens

Die vermittelten Inhalte werden von den einzelnen Kindern nicht so übernommen, wie sie von der Umgebung präsentiert werden. Bei der Verarbeitung der Lerninhalte knüpfen die Kinder immer an eigenes subjektives Wissen an. Sie können deshalb nur solche Lerninhalte verarbeiten, die zu ihrem bisherigen Weltwissen in Verbindung gesetzt werden können¹⁸, d.h. die Vernetzung des neuen Inhaltes mit bereits bekanntem¹⁹. Diese Vernetzung erfolgt durch die ständige Wiederholung.

Beispiele: Die Kinder lernen bestimmte kommunikative Floskeln in unterschiedlichen Situationen. Z. B. „ja mám ..., Johannes má, ja nemám ...“ wird in Bezug auf Spielzeug, Obst, Blumen usw. verwendet.

Prinzip der relevanten Kontexte und Themenfelder

Die bedeutungsvollen Kontexte und relevanten Themen beziehen sich sowohl auf die meist erlebten Situationen und sich ständig wiederholenden Aktivitäten als auch auf die Kommunikationsbedürfnisse, die in der Kindergartengruppe seitens der Kinder und Pädagoginnen bestehen. Kinder eignen sich zu diesen Sprechabsichten sprachliche Muster an, die sie mit der Zeit auch selbst in diesen oder ähnlichen Situationen anwenden können. Mögliche situative Kontexte, bei denen die Fremdsprachen eingesetzt werden können, sind z.B. bei der Ankunft in den Kindergarten, beim Feststellen der Anwesenheit, beim Jausen, beim Freispiel, beim Turnen, beim Basteln, vom Wetter sprechen, usw.

Beispiel: Beim Spielen am Tisch werden typische Spielanweisungen verwendet. Z.B. „*jedeš*“ (auf Deutsch *du bist dran*), *vem si kartu* (*nimm eine Karte*), *gratuluji, vyhrál jsi* (*ich gratuliere, du hast gewonnen*), usw.

Prinzip der Freiwilligkeit

¹⁸ Wolf In: Bausch/Christ/Krumm, S. 323

¹⁹ Young, Scott H.: Holistisches Lernen. Wie man besser Lernt, mehr versteht und letztlich mehr „herausschlägt“. E-book zugänglich unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/3335250/holistisches-lernen-scott-h-young>

Alle Aktivitäten sind als freiwillige Angebote gedacht und die Kinder können sich entscheiden, ob und an welchen fremdsprachigen Aktivitäten sie teilnehmen möchten. Die Entscheidung der Kinder soll berücksichtigt werden.

Princip vysoké kvality jazykové nabídky

Děti tak dostávají poměrně intenzivní input v cizím jazyce zprostředkovaný lektorkou. Tím je zajištěna správnost a přiměřenost inputu v každé jazykové situaci a princip jeden jazyk – jedna osoba.

Příklad: Jazykové lektorky se účastní všech aktivit v mateřské škole a doprovází děti přitom v cílovém jazyce např. Při svačinách, oblékání, čištění zubů a pod.

Princip jednojazyčnosti

Děti v tomto věku profitují ještě z napodobování jako při bilingvní výchově. Situace, které se někdy objevují, při nichž dítě nerozumí, nejsou pro ně frustrující, protože se jim to stává běžně i v jejich mateřštině (prvním jazyce). Porozumění je možno podpořit pomocí nejazykových prostředků (obrázků, kreseb), parajazykových prostředků (melodie věty, intonace, pauzy a tempo) a neverbálních prostředků (gestikulace, mimika, proxemika a pod.).

Princip holistického učení

Zprostředkovávané obsahy děti nepřebírají tak, jak jsou jejich okolím prezentovány. Při zpracování učebních obsahů děti navazují vždy na vlastní subjektivní znalosti. Mohou proto zpracovat jen takové učební obsahy, které se vztahují k jejich dosavadnímu vědění o světě, tj vytvářejí souvislosti nových obsahů s již známými. Toto propojení probíhá cestou neustálého opakování.

Příklady: Děti se učí určité komunikační fráze v různých situacích: např. „ich habeJohannes hatich habe nicht/ keine.....“, které se mohou vztahovat k vlastnění hračky, ovoce, květin apod.

Princip relevantních témat a kontextu

Smysluplné souvislosti a relevantní témata při užívání cílového jazyka se vztahují nejen k nejčastějším životním situacím a stále se opakujícím aktivitám, ale také k potřebám, které souvisejí s skupinou dětí a jejich komunikací mezi sebou a s pedagožkou. Děti si osvojují k těmto mluvním záměrům jazykové vzorce, které potom samy mohou použít v podobných situacích. Možné situační kontexty, při kterých lze použít cizí jazyk jsou např. příchod dítěte do školky, při zjišťování, kdo chybí a kdo je dnes přítomen, při svačince, při volné hře, při cvičení, při kreslení a jiných pracovních činnostech, při tom, když si povídáme o počasí aj.

Příklad: Při stolní hře se používají typické pokyny jako: „ du bist dran“, „nimm eine Karte“, „ich gratuliere, du hast gewonnen“ aj.

Princip dobrovolnosti

Všechny činnosti jsou dětem nabízeny jako dobrovolné a děti se mohou rozhodnout, jestli a kterých aktivit se chtějí zúčastnit. Toto rozhodnutí dětí bychom měli respektovat.

Prinzip der Wiederholung

Kinder lernen zwar schnell, aber vergessen umso schneller, falls die Inhalte nicht regelmäßig vorkommen und dadurch wiederholt werden. Die neuen Inhalte sollten an die früher vermittelten erst dann angeknüpft werden, wenn die früheren den Kindern bekannt sind. Der didaktische Begriff **zyklische Progression** ist in diesem Zusammenhang wichtig. Genau wie bei einem Zyklon, der unten ganz schmal ist aber Richtung oben immer breiter wird, wird das strukturelle Wissen und Kompetenzen der Kinder auf die vorher angeeigneten angeknüpft und auf diese Art und Weise aufgebaut.

WELCHE STRATEGIEN HELFEN KINDERN SPRACHEN LERNEN

Die Entwicklung der lernmethodischen Kompetenz stellt eine wichtige Grundlage für alle weiteren Bildungsprozesse dar. Dieses Verfahren ermöglicht die Herausbildung der eigenen Lerntechniken und –strategien, die eine wichtige Voraussetzung für das weitere (Sprachen)lernen sind. (Hribar 2006:34) Lernstrategien können bewusst oder unbewusst eingesetzt werden, sie können von innen oder von außen gesteuert sein, und sie können in sehr unterschiedlichem Maße produktiv sein.

Die Vermittlung und Bewusstmachung der Lernstrategien helfen am Anfang den Kindern, mit wenigen Sprachkenntnissen effektiver zu kommunizieren. (Kubanek-German 2003: 12).

Die meisten Strategien, die während der Sprachbearbeitung im Vorschulalter bewusst gemacht werden können, gehören in die Gruppe der sozialen und Sprachgebrauchsstrategien. Sie werden durch Ausprobieren in unterschiedlichen Kontexten und Situationen entwickelt und durch multisensorisches Angebot gestärkt.

Im frühen Sprachenlernen handelt es sich vor allem um diese Strategien:

- **Bedeutungserschließung.** Kinder sind exzellente Beobachter. Es sollen ihnen visuelle Hilfen (Bilder, Zeichnungen, reale Gegenstände) angeboten werden, begleitet durch Gestik, Mimik und Bewegungen, die zur Bedeutungserschließung führen. Es ist wichtig zu betonen, dass für die Kinder das Nichtverstehen in einer kommunikativen Situation kein Frustrationserlebnis ist, wie bei den meisten Erwachsenen. Sie sind es auch aus ihrer Erstsprache gewöhnt und aus diesem Grund entwickeln sie schnell die nötigen Strategien für das Verstehen.
- **Bezug auf Vorwissen.** Kinder erlernen eine Sprache anhand bereits gewonnen sprachlichen und außersprachlichen Erfahrungen. Die Kinder suchen instinktiv bei allen neuen Inhalten, die sie bearbeiten und lernen sollen, den Bezug zur eigenen Kenntnis, Erfahrung oder eigenem Erlebnis. Damit eine reiche Vorwissensstruktur entstehen kann, sollte das Erwerben oder Erlernen einer Sprache mit Emotionen verknüpft werden. Die Kinder lernen vieles, aber speichern vor allem das, was mit Emotionen verbunden wird.²⁰
- **Bezug auf die Rituale und Routinen nutzen.** Die Kinder sollen nicht übersetzen lernen. Sie sollen Strategien entwickeln, um in der Zukunft ausschließlich in der Zweit- oder Fremdsprache denken zu können. Um den Zugriff auf die Erstsprache vermeiden zu können, sollten die Routinen als Sicherheitsnetz für die Aufrechterhaltung unterschiedlicher sprachlicher Aktivitäten dienen. Die sich stets wiederholenden Rituale, Routinegespräche oder -tätigkeiten dienen als Assoziationsrahmen zum Verstehen der kommunikativen Situation und später als Sprungbrett zur autonomen Handlung.

²⁰ Das emotionale Lernen ist eines der Faktoren, die den Lernprozess aus der Sicht der Psycholinguistik und Neurolinguistik beeinflussen.

Princip opakování

Děti se učí sice rychle, ale o to rychleji zapomínají, v případě, že se obsahy pravidelně nevyskytují a nejsou tak opakovány. Nové obsahy by měly navazovat na ty dříve zprostředkované až teprve tehdy, když jsou ty dřívější dětem již dostatečně známy. V tomto smyslu je důležitý pojem cyklická progresse. Stejně jako je tomu u cyklónu, který je dole zcela úzký a směrem nahoru se rozšiřuje, navazují znalosti struktur a dovednosti dětí na ty dřívější a tím se rozšiřují.

JAKÉ STRATEGIE DĚTEM POMÁHAJÍ PŘI UČENÍ JAZYKŮ

Rozvoj kompetence k učení představuje důležitý podklad pro rozvoj procesů učení. Tento postup umožňuje rozvoj vlastních technik a strategií učení, které se stanou důležitým předpokladem pro další učení (jazyků). (Hribar 2006:34). Strategie učení mohou být používány vědomě nebo nevědomě, mohou být řízeny zevnitř nebo zvenku a mohou být v různé míře produktivní.

Zprostředkování a uvědomění si strategie učení a komunikování pomáhá zpočátku dětem efektivně komunikovat i s malými jazykovými znalostmi (Kubanek-German 2003:12).

Většina strategií, které si děti v předškolním věku mohou při učení se jazykům uvědomit, patří do skupiny sociálních strategií a strategií pro užívání jazyka. Rozvíjejí se díky užívání v rozličných kontextech a situacích a jsou posilovány multisenzorickým učením.

U raného učení se jazyků se jedná především o tyto strategie:

- **Odvození významu.** Děti jsou excelentní pozorovatelé. Měly by jim být poskytnuty vizuální pomůcky (obrazy, kresby, reálné předměty), jazykové prvky mají být provázeny gesty, mimikou a pohyby, které pomohou k odvození významu. Je důležité zdůraznit, že pro děti není neporozumění frustrující zážitek jako u dospělých, protože jsou na to zvyklé z prvního jazyka a proto také rozvíjejí potřebné strategie pro porozumění.
- **Vztah ke znalostem.** Děti se učí jazyky na základě již získaných jazykových a mimojazykových zkušeností. Děti instinktivně hledají při zpracování nových obsahů, které se mají naučit, vztah k vlastním znalostem, zkušenostem nebo vlastním zážitkům. Aby mohla vzniknout bohatá struktura znalostí, měl by být proces učení spojen s emocemi. Děti se učí mnohému, ale zapamatují si především to, co spojují s emocemi (20).
- **Využití rituálů a rutin.** Děti by se neměly učit překladem. Měly by si osvojit strategie, aby i v budoucnu uměli myslet pouze v druhém nebo cizím jazyce. Abychom se vyvarovali pomáhání si prvním jazykem mohl by sloužit rutiny jako jistota při různých jazykových aktivitách. Stále se opakující rituály, rutinní rozhovory a činnosti slouží jako asociativní rámec k porozumění komunikačním situacím a později jako odrazový můstek pro autonomní jazykové konání.
- **Využití prvního jazyka.** První jazyk dětí by měl být zohledněn, vytváří emocionální oporu, prostor, ve kterém se děti cítí jistě a dobře.

Rozvoj strategií lze vidět jako vedlejší efekt při učení se jazykům, při kterém jsou jako úspěšné vzorce převzaty do pozdějšího inventáře učebních činností.

20 Emocionální učení je jedním z faktorů, které ovlivňují učení z hlediska psycholingvistiky a neurolingvi

- **Zugriff auf die Erstsprache.** Erstsprachen der Kinder sollen berücksichtigt werden. Sie bilden eine emotionale Stütze, also einen Raum, wo sich die Kinder wohl und sicher fühlen.

Die Herausbildung von Lernstrategien ist als Nebeneffekt des Fremdsprachenlernens anzusehen, bei dem sie als erfolgreiche Muster ins spätere Lerninventar übernommen werden.

ARBEITSFORMEN DES FRÜHEN FREMDSPRACHENLERNENS

Zu den wichtigsten Arbeitsformen gehören:

- Spiele,
- Arbeit mit Geschichten,
- Arbeit mit Liedern,
- Arbeit mit Reimen.

Spiele

Das Spiel ist eine Tätigkeit, die nicht nur zum Vergnügen und zur Entspannung dient und oft in Gemeinschaft mit anderen abläuft. Spiele werden zum Einüben, Wiederholen und Überprüfen des Gelernten eingesetzt. Vor dem Spielen müssen Spielregeln erklärt werden. Es werden folgende Spiele eingesetzt:

- Kartenspiele (Domino, Memory, Quartett),
- Brettspiele,
- Kim-Spiele,
- Zeichenspiele,
- Bewegungsspiele (Fangspiele, Weglaufspiele, Reaktionsspiele),
- Ratespiele (Rätsel, Versteckspiel),
- Pantomimespiele.

Arbeit mit Liedern

Mit Musik geht vieles leichter, weil Sprache und Musik Hand in Hand gehen. Lallen ist die erste Äußerungsphase des Babys während des Spracherwerbs. Musik fördert Konzentration und wirkt entspannend, die Kinder entwickeln das Gefühl für Rhythmus.

Texte der Lieder sind authentisches sprachliches Material, Quelle neuer sprachlicher Strukturen und vorbildlicher Aussprache. Die Originallieder sind Träger interkultureller Elemente. Durch Singen in Verbindung mit Rhythmus und Melodie werden die neuen sprachlichen Strukturen gefestigt. Bei Liedern mit instrumentaler Begleitung soll immer der Text im Vordergrund stehen.

Für Sprachangebote eignen sich besonders didaktisierte Lieder (vereinfachte Lieder mit alltagsorientiertem, kindergerechtem, frequentiertem sprachlichem Material, mit einfacher Melodie und Variationsmöglichkeiten).

Arbeit mit Reimen

Kinderreime sind bei Kindern sehr beliebt. Sie werden mit dem Ziel der spielerischen Aneignung und Festigung der sprachlichen Strukturen eingesetzt. Der Rhythmus, die Sprachmelodie und die dazugehörigen Bewegungen machen den Kindern nicht nur Spaß, sondern fördern die Sprachentwicklung, das Sprachverständnis, die Motorik und die soziale Kompetenz (z.B. *Kruh, kruh, kruh*).



PRACOVNÍ FORMY RANÉHO JAZYKOVÉHO UČENÍ

K nejdůležitějším pracovním formám při jazykovém učení u této věkové skupiny patří:

- Hry
- Práce s příběhy
- Práce s písněmi
- Práce s rýmy

Hry

Hra je činnost, která slouží nejen k zábavě a uvolnění ve společnosti ostatních. Hry jsou využívány k nácviku, opakování a ověření naučeného. Předtím než hra začne, musí být vysvětlena pravidla. Zařazujeme tyto hry:

- Karetní hry (domino, pexeso, kvarteto),
- Deskové hry
- Kimovy hry
- Hry s kreslením
- Pohybové hry (hry na chytání, únikové hry, reakční hry)
- Hádanky (rébusy, hry na schovávanou)
- Pantomima

Práce s písněmi

S hudbou jde všechno lépe, protože jazyk a hudba se podporují. Broukání je první fáze vyjadřování miminek při jazykovém osvojování. Hudba podporuje koncentraci a pomáhá uvolnění. Děti rozvíjejí smysl pro rytmus.

Texty písní jdou autentický jazykový materiál, zdroj jazykových struktur a příkladné výslovnosti. Originální písně jsou nositelem interkulturních elementů. Pomocí zpěvu ve spojení s rytmem a melodií se upevňují nové jazykové struktury. U písniček s hudebním doprovodem by měl být text v popředí.

Pro jazykovou nabídku jsou vhodné zvláště didaktizované písně (zjednodušené písně s každodenním, dětským, frekventovaným jazykovým materiálem, jednoduchou melodií a možnostmi variací).

Práce s rýmem

Rýmované texty jsou u dětí velmi oblíbené. Bývají využívány s cílem osvojit si jazykové struktury. Rytmus a melodie mluvy a případně také pohyby, které dokreslují text, děti nejen baví, ale podporují také jazykový rozvoj a porozumění, motoriku a sociální kompetenci (Leis', leis', leis', wir machen einen Kreis).

Auszählreime eignen sich besonders für die Ausspracheschulung. Sie haben oft keinen wirklichen Inhalt, es geht eher um eine sinnlose Aneinanderreihung von Lauten (z.B. *Enyky benyky kliky bé ábr fábr domine, Ententyky, dva špendliky*).

Arbeit mit Geschichten

Geschichten in der Zielsprache sichern beim Fremdsprachenerwerb einen strukturell vielseitigen und pragmatisch orientierten sprachlichen Input. Sie sind ein wichtiges Motivationsfaktor und gleichzeitig eine Herausforderung beim gezielten Einsatz von Lernstrategien und –techniken.

Geschichten kann man auf zwei Arten präsentieren. Erstens kann man die Geschichte im Rahmen des Immersionsmodells wiederholt vorlesen/vortragen ohne jegliche Bedeutungserklärungen. Der wiederholte Kontakt mit dem sprachlichen Material aktiviert die Lernstrategien und mit der Zeit kommt es zur Bedeutungserschließung. Im Rahmen des Angebotsmodells wird die Geschichte in gezielten Phasen Schritt für Schritt präsentiert und sprachlich bearbeitet. Für die Unterstützung des Verständnisses von Inhalten einer Geschichte hat sich der Einsatz von imitativen Bewegungen, wie es bei der TPR-Methode bekannt ist, bewährt.

Der Drache FU

- Es war einmal ein Drache FU
- Mit einem roten Rachen FU
- Sein Atem war aus Feuer FU
- Er war ein Ungeheuer FU
- Da kam ein stolzer Ritter FU
- Der poltert wie Gewitter FU
- Er such in sieben Stunden FU
- Und hat ihn nicht gefunden FU
- Der Drache der war schlauer FU
- Da war der Ritter sauer FU
- Der Drache ist geblieben FU
- Hat Kinderstücke sieben FU
- So kleine Ungeheuer FU
- Ihr Atem war aus Feuer FU
- Und deshalb ist im ganzen Land FU
- Die Hühnersuppe angebrannt FU, FU, FU



Beim Vortragen sprechen wir den Namen FU besonders stark aus, wie beim Löschen des Feuers. (siehe dazu <https://www.youtube.com/watch?v=YWpmUdIDSj8>)

Komm, wir gehen auf Bärenjagd: eine andere Geschichte mit Bewegung
https://www.mehr-bewegung-in-die-schule.de/05203_baerenjagd.PDF

Kinder gehen wie Jäger über alle Hindernisse oder sitzen im Kreis und imitieren die Geräusche. Text und Bewegungsbeispiele sind im Anhang Nr. 6 zu finden.



Rýmovačky se hodí zvláště dobře pro výslovnostní cvičení. Často nemusí mít ani skutečný obsah, jedná se spíše o řazení hlásek, často bez vlastního smyslu (např. Simsala bim bam ba sala du sala dim : im Lied Auf einem Baum ein Kuckuck saß, srov. Na <https://www.youtube.com/watch?v=s2G-GKLpA4Y>)

Práce s příběhy

Příběhy v cílovém jazyce zajišťují v při osvojování si cizího jazyka input, který je po stránce jazykové struktury a pragmatické orientace velmi rozmanitý. Představuje důležitý motivační faktor a zároveň určitou výzvu, která vyžaduje cílené použití učebních strategií a technik. Příběhy můžeme prezentovat dvěma základními způsoby. Zaprvé lze příběhy v rámci imerzního přístupu opakovaně předčítat/přednášet bez jakéhokoliv vysvětlování významů. Opakovaný kontakt s jazykovým materiálem aktivuje učení strategie a časem dochází k rozklíčování významů. V rámci modelu jazykové nabídky je příběh prezentován v určitých fázích krok za krokem a jazykově zpracováván. Pro podporu porozumění příběhu se osvědčilo použití imitativních pohybů, které je známé z metody TPR.

Příklady příběhu: Der Drache Fu (drak FU)

Byl jednou jeden drak FU
S červeným hrdlem FU
Jeho dech byl z ohně FU
Byl monstrum/příšera FU
Přišel hrdý rytíř FU
Ten řádil/rachotil jako bouřka FU
Hledal ho sedm hodin FU
Ale nenašel ho FU)
Ten drak byl chytrý FU
Tak byl rytíř našťvaný FU
Drak zůstal FU
Má sedm dětiček FU
Tak malé příšerky FU
Jejich dech byl z ohně FU
A proto v celé zemi FU
Vzplanula kuřecí polévka FU FU FU!

Při přednášení vyslovujeme jméno FU zvláště silně s přidechem, jako bychom chtěli uhasit oheň. (viz. dazů <https://www.youtube.com/watch?v=YWpmUdIDSj8>)

Jiným příkladem příběhu s pohybem je Pojd', jdeme ulovit medvěda: https://www.mehrbewegung-in-die-schule.de/05203_baerenjagd.PDF

Příklad s textem najdete v příloze číslo 6.

SPRACHPROFIL DER KINDER AM ENDE DES KINDERGARTENS BESUCHES, DEN WIR ERREICHEN WOLLEN

Das Kind kann:

- alltägliche, auf sich gerichtete Kommunikation verstehen,
- nonverbal (z.B. mit der Bewegung) auf sprachliche Impulse reagieren,
- mit kurzen Einwortantworten und auswendig gelernten Phrasen an der kindergerechten Kommunikation teilnehmen,
- einfache Begrüßungen verstehen und erwidern,
- andere um alltägliche Dinge bitten,
- in alltäglichen Situationen elementare Angaben, die auf Zahlen basieren verstehen und umsetzen,
- Äußerungen von Gesprächspartnern aufgrund der Intonation meist als Aussagen, Fragen oder Aufforderungen interpretieren,
- längeren Geschichten, folgen, deren Verstehen durch nichtsprachliche, parasprachliche und nonverbale Mittel unterstützt wird,
- Spielanweisungen verstehen,
- einfache Lieder singen und Kinderreime aufsagen,
- Gegenstände und Sachen in seiner nächsten Umgebung benennen,
- mit einfachen, meist unverbundenen Ausdrücken sagen, was sie/er macht,
- mit einfachen, meist unverbundenen Ausdrücken sich selbst beschreiben,
- problemlos zwischen mehreren Sprachen unterscheiden, wenn diese von einer Person situationsbezogen gesprochen werden.



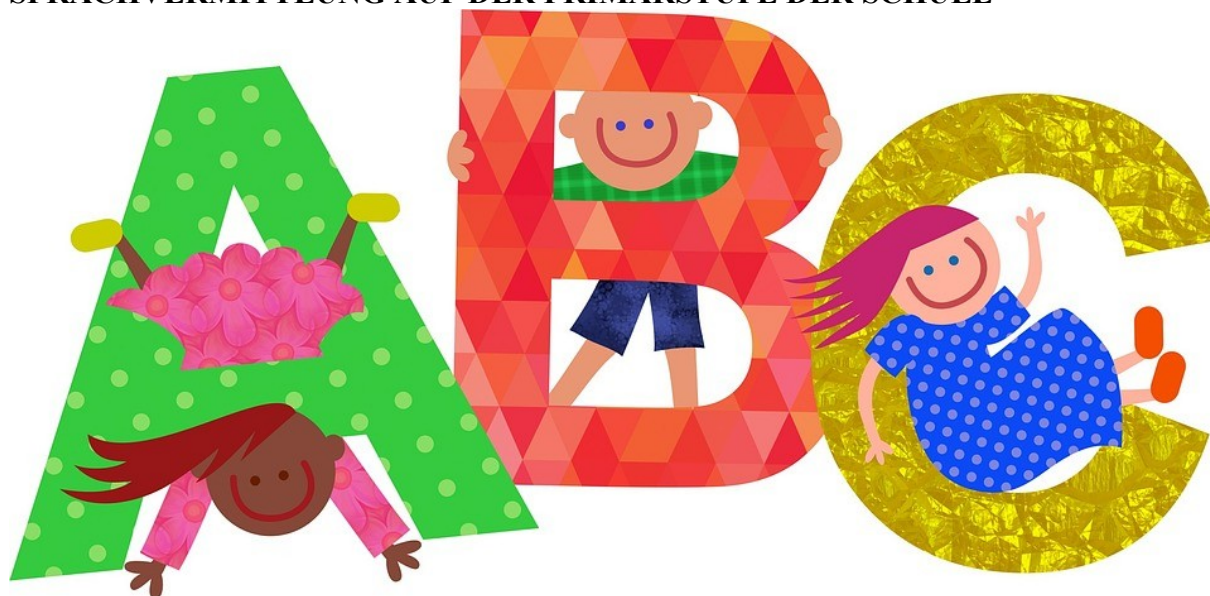
JAZYKOVÝ PROFIL DĚTÍ NA KONCI DOCHÁZKY DO MATEŘSKÉ ŠKOLY, KTERÉHO CHCEME DOSÁHNOUT

Dítě dokáže:

- porozumět každodenní komunikaci, která se ho týká
- reagovat neverbálně (tj. například pohybem) na jazykové impulzy
- účastnit se komunikace pomocí jednoslovných odpovědí a pamětně naučených frází na dětské úrovni
- porozumět jednoduchým pozdravům a odpovědět na ně
- poprosit ostatní o běžné předměty
- v každodenních situacích porozumět elementárním údajům, které jsou založeny na číslech a reagovat na ně
- většinou interpretovat vyjádření partnerů, se kterými mluví, jako sdělení, otázku nebo výzvu
- sledovat delší příběhy, když je porozumění podpořeno nejazykovými, para-jazykovými a neverbálními prostředky
- pochopit pravidla a vysvětlení hry
- zpívat jednoduché písničky a říkat dětské básničky
- pojmenovat předměty a věci ve své bezprostřední blízkosti
- jednoduchými, většinou izolovanými výrazy říci, co dělá
- jednoduchými, většinou izolovanými výrazy se popsat
- bezproblémově rozlišit mezi několika jazyky, když jimi daná osoba v závislosti na situaci mluví.



SPRACHVERMITTLUNG AUF DER PRIMARSTUFE DER SCHULE



In der letzten Zeit ist ein Rückgang der „Modewelle“ zu Gunsten der englischen Sprache zu sehen.

Wahlobligatorisch wird DaF an den Grundschulen ab der 7. Klasse zwei Unterrichtsstunden pro Woche unterrichtet. In einigen dieser Schulen werden aber (leider sehr vereinzelt) auch Nachmittagskurse der deutschen Sprache für jüngere Kinder auf der Primarstufe angeboten. Deswegen ist die Bedeutung vom Projekt BIG besonders groß und das Projekt trägt dazu bei, dass in der Grenzregion die jeweilige Nachbarsprache die Rolle des Instrumentes, das die gegenseitige Kommunikation über die Grenze ermöglicht, übernimmt.

Allgemein müssen für die Altersgruppe bis zu dem 10. Lebensjahr modifizierte Unterrichtsverfahren und Prinzipien berücksichtigt werden. Das pragmatisch kommunikative Konzept und der interkulturelle Ansatz spielen auch bei dieser Altersgruppe eine wesentliche Rolle. Sie stimmen auch mit den Unterrichtszielen und Lehrplänen überein: mehr Informationen unter www.msmt.cz.

Weniger kommt das kognitive Prinzip zur Geltung. Kinder lernen nämlich anders als Erwachsene. Sprache ist für sie ein Mittel zur sozialen Interaktion, besonders „kleine Kinder sind an der Information interessiert, an dem was Sprache transportiert, nicht an der Sprache selbst.“ (Cros, Rotraud, 1995)

Beim Lernen einer Fremdsprache spielt die Motivation eine wichtige Rolle. Deswegen ist das primäre Ziel des frühen Fremdsprachenunterrichts die meist aufgeschlossene Beziehung der Kinder im ersten Lebensjahrzehnt zu anderen Sprachen zu unterstützen und Entwicklung der möglichen Hemmungen wegen des „Fehler-Bewusstseins“ zu vermeiden. Eine nachhaltige positive Einstellung dem Fremdsprachenlernen gegenüber ist das entscheidende Ziel.

Die Hauptprinzipien, die es ermöglichen, die festgesetzten Ziele des Unterrichts, zu erreichen, sind vor allem durch die allgemeinpädagogischen Überlegungen des „lernerorientierten Unterrichts“ gekennzeichnet:

- Schülerorientierung

Die Themen und Inhalte sind relevant für die Schüler, die Sprache ist vereinfacht. Die Schüler sollen auch schon zu Beginn des Lernprozesses erkennen, dass sie sich bereits mit ihren geringen Kenntnissen sprachlich handelnd durchsetzen können. Sie sollen auch selbst aktiv an der Gestaltung des Unterrichts beteiligt werden.

ZPROSTŘEDKOVÁNÍ JAZYKA NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

V poslední době je vidět určité ustoupení „módní vlny“ ve prospěch anglického jazyka. Volitelně se učí německý jazyk na základních školách až od 7. třídy dvě výukové hodiny týdně. Na některých těchto školách jsou ale (bohužel velmi zřídka) nabízeny také nepovinné kurzy němčiny i pro mladší žáky z prvního stupně. Z tohoto důvodu je potřeba ocenit projekt BIG, který přispívá k tomu, aby se v příhraniční oblasti jazyk sousední země stal nástrojem vzájemné přeshraniční komunikace.

Obecně je potřeba zohlednit do 10. roku věku dětí určitá specifika ve výukových postupech a principech. Pragmaticko-komunikační koncept a interkulturní přístup hrají zásadní roli i u této věkové skupiny. Souvisejí také s výukovými cíli a učebním plánem (více informací k tomu www.msmt.cz).

Méně lze uplatnit kognitivní princip. Děti se učí totiž jinak než dospělí. Jazyk je pro ně prostředek k sociální interakci, zvláště malé děti mají zájem o informaci, o to, co jazyk zprostředkovává, ne o jazyk samotný. (Cros, Rotraud, 1995).

Při učení cizího jazyka hraje důležitou roli motivace. Proto je prvotním cílem rané výuky cizího jazyka podporovat otevřený vztah dětí během jejich prvních deseti let života k jiným jazykům a omezit vznik možných zábran kvůli „pocitu strachu z chyb“. Dlouhodobý pozitivní postoj k učení se cizím jazykům je rozhodujícím cílem.

Hlavní principy, které umožňují dosáhnout stanovené cíle výuky, jsou ovlivněny všeobecnými pedagogickými úvahami, které se vztahují k výuce orientované na žáka:

- orientace na žáka

Témata a obsahy jsou relevantní pro žáky, jazyk je zjednodušený. Žáci by měli poznat už na začátku učebního procesu, že se mohou jazykově prosadit a jazykově konat. Měli by se sami aktivně podílet na organizaci výuky.

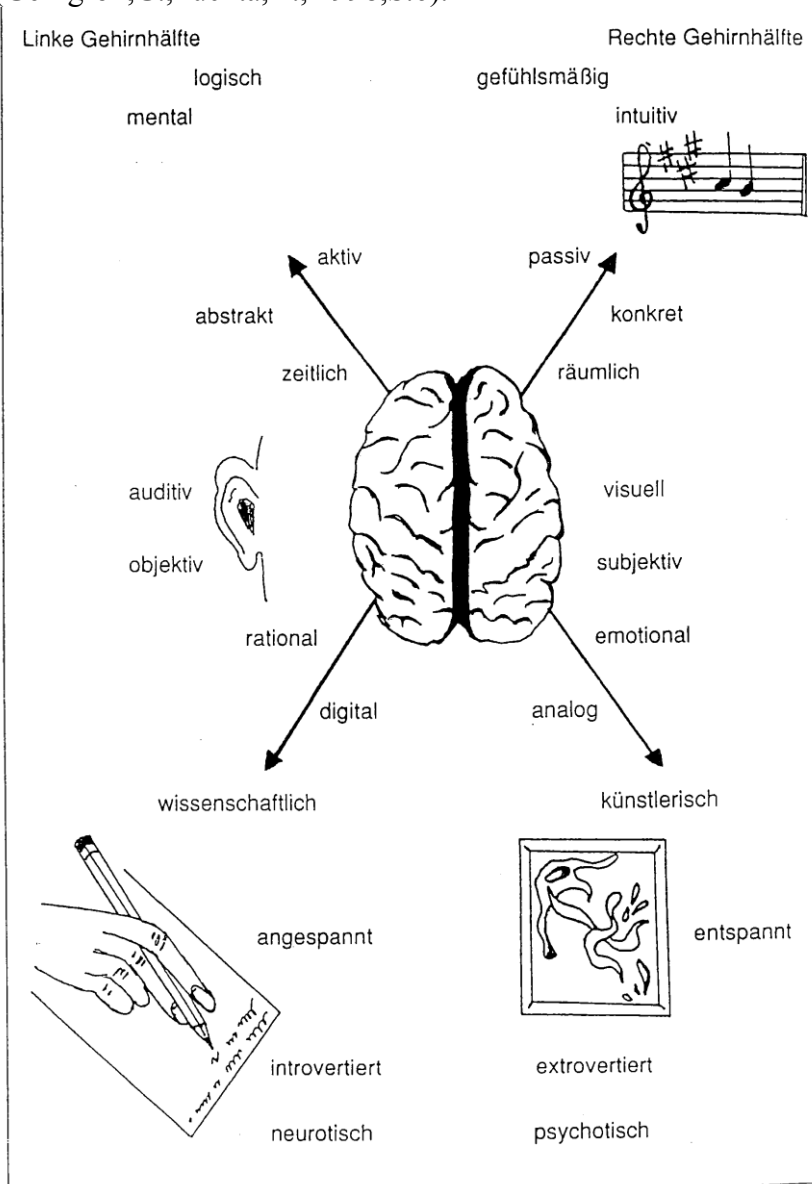


- **Erfahrungsorientierung**

Thematisch ist der Unterricht so gestaltet, dass er den Lebenserfahrungen der Schüler entspricht und sie allmählich erweitert. Der Unterricht versteht sich also auch deswegen keineswegs als Vermittler sprachlicher Regeln, vielmehr konzentriert er sich darauf, Formen praktischen Lernens, des sogen. *Learning by doing* in den Mittelpunkt zu stellen. Die Fähigkeit in die Gesetzmäßigkeiten einer Fremdsprache hinzublicken, sie zu analysieren und auch Regel bewusst anzuwenden steht Kindern erst mit zunehmendem Alter zur Verfügung.

- **Ganzheitliches Lernen**

Die Schüler sollen im Unterricht nicht nur kognitive Informationen speichern, sondern mit „Kopf, Herz und Hand“ lernen, wie es Pestalozzi treffend formuliert hat. Ihr Lernprozess kann am besten durch so genannte „rechtshemisphärische“ Aktivitäten unterstützt werden. „Die Herausforderung für den Lehrer/die Lehrerin besteht darin, einerseits die Faktoren des kindlichen Lernens mit der natürlichen Neigung zur rechtshemisphärischen Aktivitäten entsprechend zu berücksichtigen; andererseits muss er/sie die allmählich wachsenden Kompetenzen der linken Hemisphäre so zu fördern, dass durch ihre systematische Einbeziehung in den Lernprozess eine Steigerung der Effizienz des Unterrichts möglich ist.“ (Gerngroß, G., Puchta, H., 1998, S.6).



- **Multisensorische Aufnahme, Anschaulichkeit**

Je mehr Sinne in den Aufnahmeprozess einbezogen werden, desto besser werden die Lernenden die Information verstehen und speichern können.

Der Lehrer sollte sich bemühen, bei der Unterrichtsplanung alle Lerntypen zu berücksichtigen. In der Fachliteratur wird unterschieden zwischen:

- dem **visuellen** (durch Sehen lernenden) Typ
- dem **auditiven** (durch Hören lernenden) Typ
- dem **verbalen oder kognitiven** (durch sprachlich-abstrakte Erklärung lernenden) Typ
- dem **haptischen** (durch den Tastsinn lernenden) Typ
- dem **interaktionsorientierten** (durch den sozialen Kontakt und Gespräch lernenden Typ)

- **Orientace na zkušenosti**

Tematicky je výuka volena tak, aby odpovídala životním zkušenostem žáků a postupně je rozšiřovala. Výuka není proto v žádném případě vnímána jako zprostředkovatel jazykových pravidel, daleko více je pozornost zaměřena na formy praktického učení, tzv. *Learning by doing*. Schopnost vzhledu do zákonitostí jazyka, jeho analýza a také vědomé užívání pravidel děti mají až s přibývajícím věkem.

- **Celostní učení**

Žáci mají ve výuce ukládat do paměti nejen kognitivní informace, ale učit se pomocí "hlavy, srdce a rukou" jak to trefně formuloval Pestalozzi. Jejich učební proces může být podporováno nejlépe díky aktivitám a činnosti pravé hemisféry mozku. „Výzvu pro učitele představuje to, že na jedné straně zohlední odpovídajícím způsobem faktory dětského učení se s přirozeným sklonem k aktivitám pravé hemisféry a na druhé straně podporuje postupně se rozvíjející kompetenci levé hemisféry, kterou je nutno systematicky vtahovat do procesů učení se a umožňovat tak zvyšování efektivity ve výuce.“ (Gerngroß, G. Puchta, H., 1998, s. 68).

- **Multisensorické vnímání, názornost**

Čím více smyslů je do procesu vnímání zapojeno, tím lépe porozumí žáci informacím, které se učí, a mohou si je lépe zapamatovat. Učitel by se měl při plánování výuky snažit, aby zohlednil všechny typy žáků. V odborné literatuře se rozlišují tyto typy:

- **Vizuální typ** (učí se zrakem)
- **Auditivní typ** (učí se poslechem)
- **Verbální nebo kognitivní typ** (učí se pomocí abstraktního jazykového vysvětlení)
- **Haptický typ** (učí se pomocí zapojení hmatu) a
- **Typ zaměřený na interakci** (učí se sociálním kontaktem a pomocí rozhovorů).



- **Handlungsorientierung**

Dieser Begriff weist sehr starke Parallelen zu dem Bereich der Schülerorientierung auf. Auch dieses Prinzip basiert auf dem „Lernen durch Tun“. Bei der Tätigkeit geht es um die Ausnützung des kreativen Potenzials, indem handwerkliche Produkte erstellt werden, die im Unterricht auch sprachlich thematisiert werden. Handlungsorientiert ist aber auch der Unterricht, bei dem die Sprache etwas bewirkt, in dem die Schüler mit der Sprache handeln, etwas beeinflussen oder sie effektiv als Mittel zum Erreichen bestimmter Ziele benutzen.

Methodenwechsel

Durch den Wechsel der Sozialformen soll die Monotonie des lehrerzentrierten Unterrichts, die es im traditionellen Fremdsprachenunterricht teilweise gibt, aufgebrochen werden. Im Rahmen von binnendifferenzierenden Maßnahmen ist es denkbar, dass unterschiedliche Sozialformen zur gleichen Zeit Anwendung finden.

Soziale Grundformen im modernen DaF-Unterricht

- **Lehrerzentrierter Frontalunterricht**
- **Einzel- und/oder Stillarbeit**
- **Plenum**
- **Partnerarbeit (zeigen den Schülern, dass sie**
- **Gruppenarbeit voneinander lernen können.)**
- **Lernzirkel / AG (Arbeitsgemeinschaft)**
- **Stationenlernen**

Der Unterricht sollte dynamisch und abwechslungsreich sein, um Langeweile und Ermüdung zu vermeiden. Bei 8-jährigen wird ein Methodenwechsel etwa alle 5-6 Minuten empfohlen.

Es ist deshalb wichtig, genau zu planen, wie viel eine Aktivität erfordern wird. Ein Methodenwechsel kann auch z.B. in einem Wechsel der Aktivität (Hören/Singen/Sprechen/Spielen etc.) oder in einem Medienwechsel (Lehrerstimme/PP-Präsentation der Mitschüler/CD-Aufnahme) bestehen.

Auf Phasen der Konzentration sollten Phasen der Entspannung folgen, z.B. nach dem Zuhören kommt ein Lied oder Bewegungsspiel. Gerade in den unteren Klassen finden es die Kinder schwer, lange Zeit stillzusitzen. Man sollte deshalb alle 20-30 Minuten ein Bewegungsspiel einzuplanen.

Einsprachigkeit

Es soll so weit wie möglich die Zielsprache verwendet werden. Dies gilt auch für die unmittelbare Kommunikation im Klassenzimmer, die in der Zielsprache erfolgt. Die Schüler sollten nicht nur mit dem Lehrer, sondern auch untereinander ihre Fremdsprachenkenntnisse anwenden, überprüfen und erweitern. Dennoch muss vor allem bei den Anfängern berücksichtigt werden, dass auch die Muttersprache ihren Stellenwert in der Erlernung einer Fremdsprache hat. Für die Erstellung der Redemittelkataloge oder bei der Vermittlung des grammatischen Wissens ist es empfehlenswert kontrastiv zu arbeiten.

Authentizität

Die Schüler können nicht abstrakt auf bestimmte Gesprächsanlässe vorbereitet werden, vielmehr wird es darauf ankommen, möglichst viele authentische Situationen im Unterricht einzuplanen oder zu simulieren. Auch werden authentische Texte, wie sie in der zielsprachigen Umwelt existieren, im Unterricht eingesetzt. Die Schüler gewöhnen sich daran, dass sie nicht immer alles detailliert verstehen müssen, dass es in der fremdsprachlichen Kommunikation immer Situationen gibt, in denen sie nur global verstehen werden. Andererseits können die Schüler diesen Texten landeskundliche Informationen entnehmen.

Landeskunde und Interkulturelles Lernen

Unter dem Einfluss des Prinzips der Interkulturalität, wird die Landeskunde nicht mehr isoliert als Geographie und Geschichte eines Kulturkreises erteilt. Die Lerner gehen von

- **Orientace na činnost**

Tento pojem vykazuje mnoho paralel k pojmu orientace na žáka. Taky tento princip je založen na “učení pomocí konání/činnosti”. Při činnosti jde o využití kreativního potenciálu tím způsobem, že se vytvářejí rukodělné výrobky, které se ve výuce také jazykově komentují. Činnostně orientovaná může být ale i ta výuka, při které jazyk něco způsobuje, tím že žáci jazykem něco ovlivňují nebo ho využívají efektivně k dosažení určitých cílů.

Metodická rozmanitost

Díky střídání organizačních forem by měla být odstraněna monotónnost výuky koncentrované na učitele, kterou je v této tradiční výuce často možno pozorovat. V rámci opatření, která umožňují vnitřní diferenciaci, si lze představit, že v jednom okamžiku se využívají různé organizační formy.

Základní organizační formy moderní výuky němčiny jako cizího jazyka

- Frontální výuka vedená učitelem
- Samostatná neboli tichá práce
- Plénum
- Partnerská práce a (ukazují žákům, že se
- práce ve skupinách navzájem od sebe mohou učit)
- učení v kroužku
- učení na stanovištích

Výuka by měla být dynamická a rozmanitá, aby se žáci vyvarovali nudě a únavě. U 8-letých se doporučuje každých 5-6 minut změna metody. Je proto důležité přesně naplánovat, kolik času bude určitá aktivita vyžadovat. Změna metody může spočívat ve změně aktivity (poslech/zpěv/mluvení/hraní apod.) nebo ve změně média (učitelův hlas/ power-pointová prezentace spolužáků/nahrávka na CD).

Na fáze koncentrace by měly navazovat fáze uvolnění, např. po poslechu přijde zpěv písničky nebo pohybová hra. Proto bychom měli naplánovat každých 20-30 minut pohybovou hru.

Jednojazyčnost

Cílový jazyk by měl být používán co nejvíce. To platí i pro bezprostřední komunikaci ve třídě. Žáci by měli využívat, ověřovat a rozšiřovat si své cizojazyčné znalosti a mluvit nejen s učitelem, ale i mezi sebou. Přesto musí být především u začátečníků zohledněno, že mateřština (první jazyk) má při výuce cizího jazyka také svoje místo. Při vytváření katalogů řečových prostředků nebo zprostředkování mluvnických pravidel je vhodné různé jazykové systémy srovnávat, pracovat kontrastivně.

Autenticita

Žáky nelze připravit teoreticky na podněty k rozhovorům, mnohem důležitější je, naplánovat a simulovat autentické situace ve výuce. Také jsou do výuky zakomponovány autentické texty, tak, jak existují v cizojazyčném prostředí. Žáci si zvykají na to, že ne vždy musí rozumět všem detailům, že se v cizojazyčné komunikaci vyskytují vždy situace, ve kterých budou rozumět jen globálně. Na druhé straně mohou žáci z těchto textů získat informace o zemi, jejíž jazyk se učí.

Zeměpisné a interkulturní učení

Pod vlivem principu interkulturního učení se už nevnímá zeměpisná témata jako geografie a historie určitého kulturního kruhu. Žáci vycházejí ze známých a důvěrných věcí a pomocí těchto znalostí se učí novým informacím, a především všemu novému a neznámému. Cizí a vlastní se vzájemně podporují.

bekannten und vertrauten Dingen aus und mit Hilfe dieser Kenntnis lernen sie das Neue und vor allem das Fremde kennen. Fremdes und Eigenes gehören in der Betrachtung zusammen.

Vernetztes Lernen

Neue Wörter sollten nicht isoliert, sondern vernetzt, d.h. in Verbindung mit anderen lexikalischen Einheiten präsentiert, geübt und gelernt werden. Besonders wichtig scheint es, Neues mit Bekanntem zu verknüpfen. Eine Einbettung von Wortschatz in einen situativen Kontext ist eine wichtige Gedächtnisstütze.

Fächerübergreifendes Lernen

In der Primarstufe können besonders Fächer wie Kunst, Musik, Sport, aber auch Sachunterricht und Geschichte eng mit dem FSU kooperieren. Die pragmatische Ausrichtung des Fremdspracherwerbs kommt auf diese Weise zur Geltung. Besonders geeignet ist in diesem Zusammenhang ein projektorientierter Unterrichtsrahmen, der die traditionelle Fächergliederung überschreitet. Er kann entweder kurzfristig als ein Miniprojekt im Regelunterricht, oder als ein Großprojekt, der über mehrere Stunden, Tage oder Wochen dauert, durchgeführt werden.

3.2. Unterrichtsplanung

Beim Planen der Unterrichtseinheiten sind Prinzipien des schülerorientierten Unterrichts zu berücksichtigen. In der Realität des Klassenzimmers verlangt aber die Bemühung jedem Schüler in seinen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen gerecht zu werden vom Lehrer ein hohes Maß an Flexibilität und pädagogischer Meisterschaft. Das heißt, er muss über ein ausreichendes methodisches Repertoire verfügen, er muss aber auch den Mut und die Kraft haben, methodische Konzepte zu verändern, wenn die Freude an der Arbeit aufgrund von Nichtverstehenkönnen, psychologischen Barrieren oder zu eng angelegten methodischen Konzepten zu verschwinden beginnt. Deswegen ist es unbedingt nötig, die Unterrichtseinheit genau zu planen. Dabei muss im Voraus durchdacht werden, welche Ziele erreicht werden sollten, was für einen Zeitraum wir zur Verfügung haben, welche Medien gebraucht werden und auch passende Sozialformen auszuwählen, in denen die Interaktion Lehrer-Schüler / Schüler-Schüler realisiert wird.

Die Ziele des FSUs beschränken sich nicht nur auf die Vermittlung der Sprachkenntnisse, im modernen Unterricht sind als ein untrennbarer Teil des Sprachenlernens auch Erziehung und Bildung sozialer Kompetenzen integriert.

1. Sprachliche Lernziele

Der frühe FSU soll dem Kind Anfangs Grundlagen einer Fremdsprache und ihres kommunikativen Gebrauchs vermitteln.

Zur Kommunikation in einer Sprache gehört sowohl die **P r o d u k t i o n** als auch die **R e z e p t i o n**, und verfügt über eine **m ü n d l i c h e** und eine **s c h r i f t l i c h e** Variante.

Zur Übermittlung einer Sprache müssen vier Fertigkeiten entwickelt werden und zu ihrer Realisation müssen Kenntnisse in vier Teilkompetenzen vorhanden sein:

Fertigkeiten:

- **Hörverstehen - Rezeption der gesprochenen Sprache**
- **Sprechen - Produktion der gesprochenen Sprache**
- **Leseverstehen- Rezeption der geschriebenen Sprache**
- **Schreiben - Produktion der geschriebenen Sprache**

Učení v souvislostech

Nová slova by neměla být prezentována, procvičována a učena izolovaně, ale v souvislostech s jinými lexikálními jednotkami. Zdá se, že zvláště důležité je, nové s již známým propojit. Důležitou oporou paměti je také začlenění slovní zásoby do kontextu situace

Učení napříč předměty

Na prvním stupni mohou s cizojazyčnou výukou úzce kooperovat předměty jako kreslení, zpěv, tělocvik ale také prvouka a vlastivěda. Tímto způsobem se dobře uplatní pragmatické zaměření (zaměřené na obsahy) osvojování si cizího jazyka. V tomto kontextu je zvláště důležitý projektový výukový rámec, který přesahuje tradiční dělení předmětů. Může být koncipován jako krátkodobý miniprojekt v běžné výuce nebo jako velký projekt který trvá více hodin, dnů nebo týdnů.

3.2. Plánování výuky

Při plánování výukových jednotek je potřeba zohlednit principy výuky orientované na žáka. V realitě třídy vyžaduje snaha zohlednit schopnosti, zájmy a potřeby každého žáka od učitele vysokou míru flexibility a pedagogického mistrovství. To znamená, že musí disponovat dostatečným metodickým repertoárem, musí ale mít také odvahu a sílu změnit metodické koncepty, když začíná mizet radost z práce na základě neschopnosti rozumět, psychologických bariér nebo příliš úzce pojatých metodických postupů. Proto je bezpodmínečně nutné přesně naplánovat výukovou jednotku. Přitom je třeba dopředu promyslet, kterých cílů by se mělo dosáhnout, kolik času máme k dispozici, jaké prostředky budeme potřebovat a také jaké organizační formy jsou vhodné, ve kterých se bude realizovat interakce učitel-žák / žák-žák.

Výukové cíle v cizojazyčné výuce se neomezují jen na zprostředkování jazykových znalostí, do moderního vyučování jsou integrovány jako nedílná součást výchova a rozvoj sociálních kompetencí.

1. Jazykové učební cíle

Raná výuka cizího jazyka má dítěti zpočátku zprostředkovat základy cizího jazyka a jejich komunikační využití.

Ke komunikaci v jazyce patří jak

produkc e, tak recepce a disponuje ústní a také písemnou variantou.

Ke zprostředkování jazyka musí být rozvíjeny čtyři dovednosti a k jejich realizaci musí být ovládnuty znalosti čtyř jazykových prostředků:

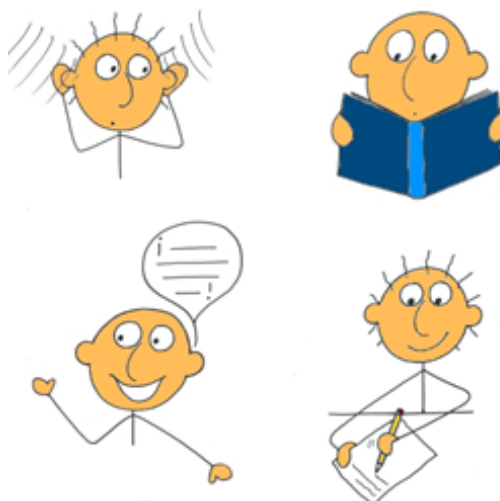
Dovednosti:

Poslech – recepce mluveného jazyka

Mluvení – produkce mluveného jazyka

Čtení – recepce psaného jazyka

Psaní – produkce psaného jazyka



Teilkompetenzen:

- **Aussprache/Phonetik**
- **Wortschatz/Lexik**
- **Grammatik**
- **Rechtschreibung/Orthographie**

Im frühen FSU wird nicht auf alle Teilkompetenzen und Fertigkeiten der gleiche Wert gelegt. In der Anfangsphase ist es besonders wichtig die gesprochene Sprache in den Vordergrund zu stellen. Von den Fertigkeiten ist als die wichtigste die **Fertigkeit Hören** zu trainieren. Das freie Sprechen ist nämlich erst dann möglich, wenn mit Hilfe von angemessenen Lernschritten bestimmte Sprechgewohnheiten entwickelt werden können.

Die Kinder fangen mit der **I m i t a t i o n** an gehen über die **R e p r o d u k t i o n** bis zum **T r a n s f e r**.

Anders gesagt, wird das Sprechen über die Formen des Nachsprechens – dabei ist das richtige Hören unerlässlich- und des kontrollierten Sprechens durch die Verwendung von Satzmustern in Minimaldialogen angebahnt. Jede Übung sollte kontextuell verankert werden und situativ sein. Die geschriebene Form der Sprache hat in dieser Phase des Lernens eher eine vermittelnde (dient als Mittel zu einem anderen Lernziel) Rolle.

2. Sozialerziehung und Persönlichkeitsbildung

Da der FSU in das Bildungssystem der Grundschule integriert ist, erfüllt er auch erzieherische und affektive Ziele. Zu positiven Auswirkungen des schülerorientierten Sprachunterrichts gehören u.a. Einhalten von Spielregeln, Rollenspiel, Zusammenarbeit in den Gruppen, eigene Gedanken und Meinungen formulieren können, Sinnesschulung, Erweiterung des Erfahrungshorizontes u.s.w.

3. Lerntechniken und –strategien

Schon in der Primarstufe sollten Schüler lernen, über das Prozess der Sprachaneignung nachzudenken. Es ist durchaus sinnvoll, wenn sie überlegen, wie sie selber lernen, welche Vorgehensweisen für ihr Lernen sich effektiv erwiesen haben und diese Lerntechniken weiterentwickeln und über andere Lernstrategien informiert werden. In einigen Lehrbüchern finden wir schon Anregungen zu dieser Denkweise. Als fester Bestandteil eines schülerorientierten Unterrichts ermöglicht das Einbeziehen der Fragen „Wie kann ich am besten vorgehen, um mein Lehrziel zu erreichen?“ und ähnlicher, die Motivation zu steigern und aktiviert das autonome (individuelle) Lernen.

Die Festlegung insbesondere der konkreten Inhalte und Beispiele erfolgt durch die jeweiligen Lehrerinnen oder Lehrer.

In den ersten Wochen des Schuljahres ist die Jahresplanung zu erstellen und dem Schulleiter vorzulegen. Dabei werden z.B. die zeitliche Verteilung und Gewichtung einzelner Bereiche geplant, Schularbeitsthemen und –termine festgelegt, allgemeine Bildungsziele konkretisiert, wobei eine konstruktive Nutzung von Unterrichtsmedien zu fördern ist, Freiräume für Wiederholung, aktuelle Projekte und Kooperation mit Kollegen für die Sicherstellung eines fächerübergreifenden Unterrichts überlegt.

Im Laufe des Schuljahres ergänzt die Jahresplanung die mittelfristige Planung. Sie enthält Ziele und Inhalte in Stichworten für einen Zeitabschnitt von zirka 6 bis 8 Wochen. Nicht empfehlenswert ist etwa 4 Wochen nur Grammatik, danach 5 Wochen nur die Fertigkeit

Jazykové prostředky:

- **Výslovnost /fonetika**
- **Slovní zásoba /lexikum**
- **Gramatika /mluvnice**
- **Pravopis /ortografie**

V rané výuce cizího jazyka se neklade na všechny jazykové prostředky a dovednosti stejná váha. V počáteční fázi je velmi důležité se věnovat především mluvené formě jazyka.

Z dovedností je vhodné trénovat především **poslech**. Volné mluvení je totiž možné až teprve tehdy, když jsou pomocí přiměřených učebních kroků rozvinuty určité mluvní zvyklosti.

Děti začínají **i m i t a c í** a pokračují přes **r e p r o d u k c i** až k **t r a n s f e r u**.

Jinak řečeno, je mluvení rozvíjeno přes formu opakování – přičemž je nevyhnutelný správný poslech – přes kontrolované mluvení pomocí větných vzorců v minirozhovorech. Každé cvičení by mělo být zasazeno do kontextu a určité komunikační situace. Psaná forma jazyka má v této fázi učení spíše podpůrnou roli (slouží jako prostředek k jiným učebním cílům, jako např. podpora zapamatování si slovní zásoby).

2. sociální výchova a utváření osobnosti

Protože je výuka cizích jazyků integrována do základního vzdělávání, mělo by naplňovat také výchovné a afektivní cíle. K pozitivním vlivům jazykové výuky orientované na žáka patří mimo jiné dodržování pravidel hry, hraní rolí, spolupráce ve skupinách, schopnost formulovat vlastní názory a myšlenky, trénink smyslů, rozšíření horizontu zkušeností a pod..

3. učební techniky a strategie

Už na prvním stupni by se žáci měli naučit přemýšlet o procesu osvojování si jazyka. Je důležité, aby si uvědomovali, jak se sami učí, které postupy se se pro jejich učení ukázaly jako efektivní a tyto techniky učení dále rozvíjeli a o dalších se informovali. V některých učebnicích lze už najít podněty pro tento způsob uvažování. Výuka orientovaná na žáky obsahuje jako svou pevnou součást otázky typu: “Jak mohu nejlépe postupovat, abych dosáhl svého učebního cíle?“, což umožňuje zvyšovat motivaci k učení a aktivuje autonomní (individuální) učení.

Formulace konkrétních obsahů a příkladů je na jednotlivých vyučujících.

V prvních týdnech školního roku je potřeba vytvořit učební (tematický) plán na pololetí nebo celý školní rok a předložit ho vedení. Přitom je navrženo časové rozložení a důležitost jednotlivých témat, naplánovány školní kontrolní práce, konkretizovány jednotlivé učební cíle, přičemž je důležité využít konstruktivně výukové prostředky, naplánovat prostor pro opakování a promyslet využití různých aktuálních projektů a spolupráce s kolegy, aby bylo umožněno vyučovat napříč předměty a zajistit mezipředmětové vztahy.

V průběhu školního roku doplňují tematický plán střednědobé a krátkodobé cíle.

Nedoporučuje se například 4
potom 5 týdnů nacvičovat



týdny se věnovat jen gramatice a
dovednost psaní.

Schreiben zu üben, es wird
gleichwertigen Fertigkeiten

sinnvoller nach Möglichkeit die 4
und Teilkompetenzen gleichmäßig zu

verteilen.

3.3. Vorbereitung der Unterrichtseinheit

Unter der Berücksichtigung der wichtigen Prinzipien des FSUs in der Primarschule muss jeder Lehrer den eigentlichen Verlauf des Unterrichts selber entwerfen. In diese Überlegungen soll außer den oben genannten Faktoren (wie Ziele/Phasen, Zeitraum, Medien, Art der Interaktion) die Entscheidung einbezogen werden, mit welchem Lehrbuch gearbeitet wird. Oft sind die Lehrbücher und Lehrerhandbücher, wo man Informationen zum methodischen Vorgehen findet, Quellen, die dem Lehrer/der Lehrerin verhelfen einen gut strukturierten Unterrichtsentwurf nicht nur für eine Unterrichtseinheit, sondern auch für das ganze Schuljahr (oder noch langfristiger) anzufertigen. Es erweist sich als praktisch, die Unterrichtsvorbereitungen geordnet abzulegen und für einen späteren Einsatz bereitzuhalten. Von Mal zu Mal werden die Vorbereitungen ergänzt und verbessert. Als empfehlenswert hat sich ebenfalls erwiesen, gute Unterrichtsbeispiele von Kollegen, Texte, und Medienbeispiele auf die jeder Lehrer gern zurückgreift, zu sammeln. Die Kontinuität in der Form und Inhalt ist nicht nur für die Unterstützung der Motivation zum Lernen wichtig, sondern auch für die Bestehung einer klaren Erwartung des Lehrers (oder eines neuen Lehrers im nächsten Schuljahr) bezüglich der Leistung von Schülern. Zur Sicherstellung der Kontinuität im Fremdspracherwerb können sowohl von Lehrern als auch von Schülern selbst Sprachenportfolia benutzt werden. Vor allem können Lernprogression, für das eigene Lernen effektive Strategien und der aktuelle Stand der Kenntnisse in der Fremdsprache anhand des Sprachenportfolios evaluiert werden und damit mehr Transparenz im Lernprozess sicherstellen. Diese Portfolia werden allmählich in unsere Schulen auf der Basis der Freiwilligkeit eingeführt.

Eine **Unterrichtseinheit** dauert in der Regel **45 Minuten**. Da es aber bei Schülern dieser Altersgruppe (besonders beim Akzeptieren des Prinzips der Einsprachigkeit) die **Konzentrationsspanne kaum über 20 Minuten** hinausgeht, sollte die Zeit in verschiedene Phasen geteilt werden, die durch einen **Methodenwechsel** gekennzeichnet sind. Die Konzentrationsfähigkeit ist aber auch vom Grad des Interesses an einer Tätigkeit abhängig. Lernphasen der Anspannung wechseln mit den Entspannungsphasen:

1. Einstimmung

Es empfiehlt sich, jede Stunde mit einer gemeinsamen Aktivität (z.B. einem Lied, einem Bewegungsreim o.ä.) zu beginnen, um die Schüler wieder in die Fremdsprache einzustimmen. Das heißt, die Schüler sollten nicht gleich am Anfang der Stunde einzeln Fragen beantworten müssen oder frontal unterrichtet werden.

2. Sprachsicherung/Wiederholung

Bevor neuer Stoff eingeführt wird, ist es sinnvoll den bekannten Stoff zu wiederholen. Wenn man z.B. neuen Wortschatz mit dem länger bekannten verknüpft, wird der Schüler aufnahmebereit für das neue Material.

3. kurze Entspannungsphase

Hier kann ein Spiel oder ein Lied gut passen. Wenn es noch thematisch mit dem bereits wiederholten Sprachmaterial zusammenhängt, trägt diese Aktivität unbewusst zum Erreichen des Lernzieles bei.

Vhodnější je podle možností věnovat pozornost všem čtyřem dovednostem a slovním prostředkům rovnoměrně.

3.3. Příprava výukové jednotky

Vlastní průběh výuky musí každý vyučující nakonec ale samostatně navrhnout a samozřejmě respektovat přitom důležité principy výuky cizího jazyka na prvním stupni základní školy. Při těchto úvahách musí být zvaženo kromě již uvedených faktorů (jako cíle/fáze, časový plán, pomůcky, druh interakce) také rozhodnutí, s jakou učebnicí budeme pracovat. Učebnice a učitelské příručky jsou často prameny, které učitelům poskytují důležité informace o metodických postupech a pomáhají mu vytvořit dobře strukturovaný návrh výuky nejen pro jednu hodinu, ale také na celý školní rok nebo i déle. Je praktické si přípravy přehledně uložit, abychom je mohli později znovu použít. Občas se přípravy mohou doplnit nebo vylepšit, podle zkušeností, které jsme s nimi udělali. Doporučujeme také využít dobré příklady od kolegů, vytvořit si sbírku textů a učebních pomůcek, které všichni vyučující rádi využijí. Přitom je důležitá kontinuita co se týče formy i obsahu nejen proto, aby byla podpořena motivace, ale také proto, aby vyučující (také třeba noví vyučující v následujícím školním roce) měli jasnou představu o tom, co žáci znají. Aby byla zajištěna návaznost (kontinuita) jak pro učitele, tak pro žáky, mohou si žáci vést jazyková portfolia. Především může být evaluován (zhodnocen) progres v učení a efektivní učební strategie pro vlastní učení a aktuální stav znalostí v cizím jazyce, aby bylo zajištěno více transparency v otázkách učebního procesu. Taková portfolia se postupně zavádějí do škol na bázi dobrovolnosti.

Výuková jednotka trvá většinou **45 minut**. Protože se ale žáci této věkové skupiny **nedokáží soustředit déle než 20 minut** (zvláště při dodržení principu maximálního užívání cizího jazyka), měla by se tato doba rozdělit do různých fází, které se vyznačují **změnou metody**. Schopnost se soustředit závisí ale také na tom, jak žáky daná činnost zajímá. Fáze soustředění se střídají s fázemi odpočinku:

1. **úvodní motivace**

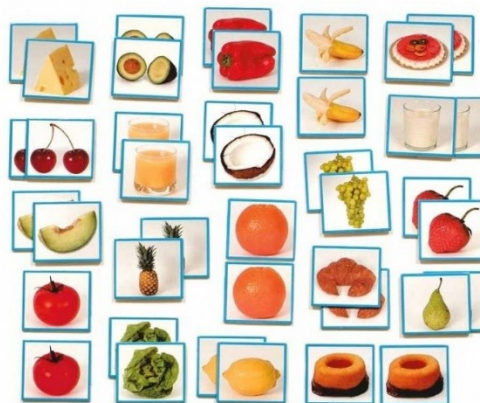
Doporučuje se začít každou výukovou hodinu společnou aktivitou (např. písničkou, rýmem podpořeným pohybem apod.), abychom žáky zase naladili na cizí jazyk. To znamená, že žáci nemusí hned na začátku hodiny jednotlivě odpovídat na otázky nebo poslouchat frontální výklad.

2. **upevnění jazykových znalostí / opakování**

Dříve než se uvede nová látka, je vhodné opakovat známou látku. Když se propojí např. nová slovní zásoba s již dobře známou, stává se žák vnímavým pro nový materiál.

3. **krátká fáze uvolnění**

Tady se dobře hodí nějaká hra anebo písnička. Když se podaří téma propojit s jazykovým materiálem, který je potřeba zopakovat, přispívá tato aktivita k bezděčnému učení se a snadnějšímu dosažení cíle.



4. Spracherwerb/Präsentation und Übung von neuem Lernstoff

Die LehrerInnen sollten nicht den ganzen Stoff komprimiert präsentieren, sondern die Präsentation durch Aktivitäten und Übungen unterbrechen. Dadurch wird der Stoff besser aufgenommen und behalten. (Nicht alles auf einmal, sondern in kleinen Portionen.) Am effektivsten scheint es, wenn die Schüler selbst das Neue entdecken (dazu können ihnen die bereits wiederholten Kenntnisse verhelfen). Die Präsentation soll im situativen Kontext eingeführt werden und anschließend muss der neue Stoff geübt werden. Dabei kommen **die Prinzipien**

des Verweilens,

der Vereinfachung und

der Veranschaulichung zum Wort.

Anders gesagt der Übung muss genug Zeit eingeräumt werden, der Stoff muss den Schülern angemessen erklärt und mit Hilfe von Symbolen und Modellen oder Graphiken visualisiert werden. Besonders abstrakte Informationen sollten mit konkreten Bildern kombiniert werden, um besser gelernt und erinnert zu werden. Die Übungsphase steht im Vordergrund und es muss genug Wiederholung eingeplant werden.

Nach Henrici, Riemer (1996, S.196) **vergessen wir von dem, was wir lernen:**

In 20 Minuten 30 – 45%

In einem Tag 50 – 56 %

In einer Woche 70 – 75 %

In einem Monat 80%

Informationen, die mit einem angenehmen Erlebnis verbunden sind, werden besser behalten.



4. jazykové osvojování / prezentace a procvičení nové učební látky

Vyučující by neměli prezentovat žákům celou látku najednou, ale spíše svůj výklad přerušovat aktivitami a interakcí s žáky. Tím se učební látka lépe vstřebá a uloží v paměti. (Ne všechno naráz, ale v malých porcích.) Jako nejefektivnější se zdá být postup, při kterém žáci sami odhalují nové znalosti (pochopení nového může dobře podpořit využití právě zopakovaných znalostí). Prezentace by měla probíhat v situačním kontextu, a nakonec musí být nová látka procvičena. Přitom jsou uplatňovány **principy zpomalení, zjednodušení a názornosti.**

Jinak řečeno musí být cvičením vymezen dostatečný časový prostor, látka musí být žákům vysvětlena přiměřeně a znázorněna pomocí symbolů a modelů nebo grafů. Zvláště abstraktní informace by měly být kombinovány s konkrétními obrazy, aby bylo možné se je lépe naučit a zapamatovat. V popředí celého procesu je fáze procvičování a opakování musí být věnováno dostatek času.

Podle Henrici Riemer (1996, s. 196) **zapomeneme z toho, co jsme se učili:**

Za 20 minut	30-45%
Za den	50-56%
Za týden	70-75%
Za měsíc	80%

Informace, které jsou spojeny s příjemnými zážitky, se lépe pamatují. Význam určitého slova si lépe zapamatujeme, když k němu a jeho obsahu máme úzký osobní vztah. Obsahy, které jsou známé z vlastní zkušenosti, jsou lépe představitelné.

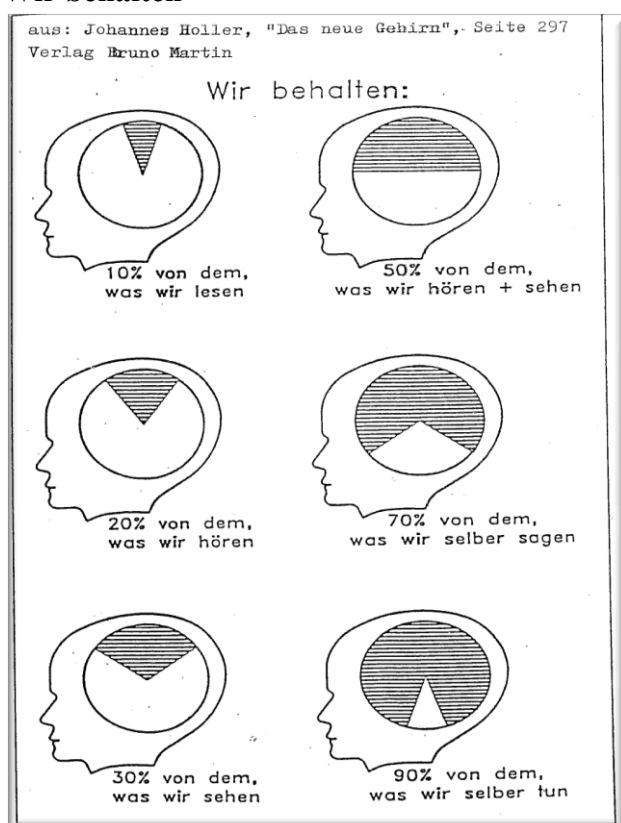
Na kolik si vzpomínáme, závisí také na tom, jakými informačními kanály jsme dané informace přijali (jakými smysly). Čím více těchto kanálů aktivujeme, tím lépe a déle si informace pamatujeme. Tento poznatek vedl k formulaci a zavedení principu multisensorického učení, který platí zvláště při práci se slovní zásobou.

Informace se třídí v ultrakrátkodobé paměti během zlomků sekundy a jen ty relevantní (které se hodí) se dostanou dál do krátkodobé paměti a jen ty nejdůležitější do dlouhodobé.

Die Informationen werden weiter im Ultrakurzzeitgedächtnis innerhalb von Sekundenbruchteilen sortiert und nur die relevanten kommen weiter in das Kurzzeitgedächtnis und die wichtigsten in das Langzeitgedächtnis.

Die Wahrnehmungskanäle sind jedoch unterschiedlich effektiv:

Wir behalten



Aus dieser Übersicht wird klar, dass das Prinzip des handlungsorientierten Unterrichts durchaus begründet ist. Unter diesem Aspekt ist für den Spracherwerb sinnvoll, wenn Kinder und LehrerInnen im Klassenraum agieren und die Handlungen entsprechend kommentieren. (z.B. Vormachen und begleitendes Sprechen durch den Lehrer oder Schüler/Gruppe, Anweisungen oder Aufforderungen werden ausgeführt und kommentiert, Hantieren mit Gegenständen und Haftbildelementen, das Vorzeigen, Zusammenstellen von Elementen, Handeln an der Wandzeitung, Zeichnen mit sprachlicher Begleitung, Dialoge mit Gestik und Mimik u.a.)

5. Kurze Entspannungsphase

Die vorhergehende Phase nimmt ein Drittel der verfügbaren Lernzeit in Anspruch. Nach dieser ziemlich langen Konzentrationsphase sollte eine Auflockerung der Aufmerksamkeit zur Entspannung kommen.

6. Anwendungsphase

Der neu erlernte Sprachmaterial wird anschließend an die Übungsphase im Kontext variabel angewendet. In diesem Zusammenhang wird auch die Anwendung des länger bekannten Kanály pro přijem informací jsou však rozdílně efektivní:

Obrázek: pamatujeme si:

10% z toho, co čteme

20% z toho, co slyšíme

30% z toho, co vidíme

50% z toho, co slyšíme a vidíme

70% z toho, co sami říkáme

90% z toho, co sami děláme.

Z tohoto přehledu je jasné, že princip činnostně orientované výuky je určitě oprávněný. V rámci tohoto aspektu je pro jazykové osvojování smysluplné, když jsou děti a učitelé ve třídě aktivní a svoje chování odpovídajícím způsobem komentují. (jde např. o předvádění a doprovodné mluvení učitele nebo žákem / skupinou, zadávání nebo pokyny jsou vykonávány a komentovány, manipulace s předměty a obrázkovými prvky, předvádění, skládání prvků, manipulace na nástěnce, kreslení s jazykovým doprovodem, dialogy s gesty a mimikou apod.

5. krátká fáze odpočinku

Předcházející fáze zabere třetinu času, který máme k dispozici. Po této poměrně dlouhé fázi, která vyžaduje koncentraci, by mělo přijít uvolnění pozornosti k relaxaci.

6. fáze aplikace poznatků

Nově naučený jazykový materiál se využije po nácvikové fázi variabilně v kontextu. V této souvislosti je naplánováno taky využití jazykového materiálu, který je znám už delší dobu. Výuková jednotka se tak uzavře shrnujícím způsobem. Vhodným způsobem, při kterém žáci mohou zjistit, jak dobře jazykový materiál umí využít, představuje didaktická hra. Jedná se přitom vlastně o jakousi rozšířenou formu rozhovoru střídajících se partnerů, při kterém určitá činnost vyvolává mluvení a doprovází ho.



Sprachmaterials eingeplant. Die Unterrichtseinheit wird auf eine zusammenfassende Weise abgeschlossen. Eine angemessene Form, in der die Schüler die Bestätigung ihrer sprachlichen Leistung erfahren können, stellt ein Sprachspiel dar. Es handelt sich dabei eigentlich um eine erweiterte Form des Wechselgesprächs, wobei das Handeln das Sprechen auslöst und begleitet. Diese besonders für den Frühbeginn angemessene Arbeit- und Übungsform ermöglicht das Einschleifen des Neuen unter Berücksichtigung der wichtigen Unterrichtsprinzipien wie:

Primat des Mündlichen, das Prinzip der Imitation, das Prinzip der Einsprachigkeit, das Prinzip des Verweilens, das Prinzip der kleinen Schritte und der immanenten Wiederholung, des handelnd-sprechenden Unterrichts in unterschiedlichen Sozialformen und das Prinzip des situativen Unterrichts u. a..

Vorüberlegungen zur praktischen Unterrichtsarbeit:

Bevor der Lehrer, die Lehrerin sich in detaillierten Vorschlägen vertieft, sollte er/sie einigen praktischen Ratschlägen Beachtung schenken, die zur guten Zusammenarbeit mit ihren Schülern beitragen.

- **In was für einem Raum soll der Unterricht stattfinden?** In einem angenehmen, möglichst mit Teppich ausgestatteten Unterrichtsraum kann man sich wohl fühlen. Wenn dies nicht möglich ist, können eine Decke oder Gymnastikmatten benutzt werden, weil in vielen Lernsituationen sollten Kinder im Kreis auf dem Boden sitzen um bestimmte Nähe und Intimität zu schaffen. Dieses Sitzen im Kreis wird später signalisieren, dass etwas Spannendes und Neues kommt, was mit erhöhter Aufmerksamkeit aufgenommen werden soll.
- Der Raum sollte mit **Tischen und Stühlen** ausgestattet sein, die leicht zur Seite gestellt werden können, damit mehr Platz für bestimmte Aktivitäten und für die Bewegung erreicht werden kann.
- **Eine Ecke sollte als „Kuschelecke“** eingerichtet sein. Hier sollten Poster oder Fotos mit der deutschen Thematik oder deutsche Kalender die Wände schmücken. Kinder können hier ungestört und entspannt deutschsprachige Bücher oder Zeitschriften lesen oder einfach nur die deutsche Atmosphäre schnuppern.
- Für einen abwechslungsreichen Unterricht ist es wichtig, das geeignete Material im richtigen Moment zu haben. Legen Sie sich im Laufe der Zeit **verschiedene Materialkoffer** zu!

Einen für **Spiele** mit: einem Ball, Hut, Mütze, Schals, rundem Holz- oder Plastikteller, Sicherheitsnadeln...

Einen zum **Basteln** mit: Scheren, Klebstiften, Malstiften, Farben usw., Lochern und Klammerraffen, Nadeln und Fäden, Tesafilm, Krepppapier, Buntpapier usw. und mit einer Handpuppe und Plüschtieren.

Quelle: eigene Fotos und Pixabay



Tato pracovní a cvičební forma, která je vhodná především pro ranou výuku, umožňuje zažít si nových informací a respektuje důležitá pravidla pro výuku na tomto stupni školy:

- **důležitost ústní interakce**
- **princip imitace**
- **princip maximálního používání cílového jazyka**
- **princip zpomaleného tempa**
- **princip malých kroků a nepřetržitého opakování**
- **princip činnostně orientované výuky s dostatkem mluvních podnětů v různých organizačních formách**
- **a princip výuky v reálných komunikačních situacích (nebo je imitující)**

Úvahy o praktických otázkách při přípravě výuky

Dříve než vyučující začne plánovat detaily svých návrhů výukových hodin, měl by se seznámit s několika praktickými radami, které podporují dobrou spolupráci s žáky a promyslet některé praktické otázky výuky.

- **V jaké místnosti by se měla výuka konat?** Místnost by měla být příjemná a pokud možno vybavena kobercem, aby se děti mohly na koberci pohybovat. Pokud to není možné, můžeme použít deku nebo cvičební podložky, protože při mnoha učebních hrách a situacích děti sedí v kruhu na zemi, abychom mohli vytvořit pocit blízkosti, pohodlí a bezprostřednosti. Takové sezení v kruhu bude později signalizovat, že přijde něco napínavého a nového, co by měly vnímat se zvýšenou pozorností.
- **Místnost by měla ale kromě toho být vybavena stoly a židlemi,** které se dají lehce posunout ke stěně, abychom získali více prostoru pro určité aktivity.
- **Jedna část místnosti by měla být zařízena jako odpočinkový koutek.** Tady by měly být polštáře pro pohodlné sezení, ale taky zde mohou být plakáty a fotografie s tematikou související s německým jazykem a zeměmi, kde se tímto jazykem mluví. Zde děti mohou nerušeně listovat německy psanými knihami a časopisy a jednoduše cítit cizojazyčnou atmosféru.
- **Pro pestrou výuku je důležité mít v určitém okamžiku ten správný materiál. Založte si postupně různé kufříky s různým materiálem!**
Jeden pro **hry**: s míčkem, kloboukem, čepicí, šálou, kulatým dřevěným nebo papírovým talířem, spínacími špendlíky...
Jeden pro **vyrábění**: s nůžkami, lepidlem, pastelkami, barvami apod...děrovačkou a sešivačkou, s jehlou a nitěmi, lepicí páskou, krepovým a barevným papírem a maňáskem a plyšáky.



Leitfragen und Überlegungen zum Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht

1. Methodisch-didaktische Überlegungen

1.1. Warum eine spielerische Gestaltung des Unterrichts?

Das Spiel als kreative Form der kindlichen Bearbeitung von Themen und Inhalten nimmt einen wichtigen Platz im modernen Fremdsprachenunterricht ein. Spiele bieten den Schülern Gelegenheit dazu, ihr Wissen, ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer entsprechend authentischen spielerischen Atmosphäre anzuwenden, zu überprüfen und zu erweitern. Im frühen FSU soll nach Möglichkeit ein von Spaß und Freude getragenes Unterrichtsklima geschaffen werden, in dem die Emotionen wie Lust und Mut ermöglicht werden und wo jedes Kind Erfolgserlebnisse hat.

1.2. Methodisch-didaktische Konsequenzen

- Entscheidend für den erfolgreichen Einsatz von jedem Spiel ist, dass die Teilnehmer ihm sprachlich gewachsen sind.
- Dient ein Spiel nicht unmittelbar der Wiederholung von Grammatik oder Wortschatz, empfiehlt es sich das Sprachmaterial vorher zu rekapitulieren, oder als Hilfe sichtbar aufzuhängen.
- Die Spielregeln müssen angemessen erklärt werden. Hierbei gibt es verschiedene Möglichkeiten (in den sprachlich homogenen Gruppen):
 - a) Der Lehrer führt das Spiel exemplarisch vor.
 - b) Der Lehrer erklärt die Regeln auf Deutsch und sprachlich bessere Schüler, die verstanden haben, führen das Spiel durch oder übersetzen in die Muttersprache.
 - c) Der Lehrer kann die komplizierten Spielregeln auf Tschechisch erklären.
- Nicht alle Lernergruppen reagieren auf dasselbe Spiel gleich:
Wichtig sind positive soziale Beziehungen in der Gruppe, die Motivation zum Spiel, Spontaneität usw.
- Nicht der Inhalt der spielerischen Übungen, sondern die Struktur ist oft übertragbar.

2. Leitfragen zur Auswahl und didaktische Überlegungen

- a) Ist das Spiel altersgerecht?
- b) Ist das Spiel sprachlich angemessen?
- c) Warum wollen wir das Spiel einsetzen?
- d) Was für organisatorische Vorbereitungen notwendig sind?
- e)

Typologie der Spiele

(vgl. Anne Spier: Mit Spielen Deutsch lernen, 1991.)

Kartenspiele: Domino, Quartett, Trio, Memory,

Würfelspiele: Deklinationswürfel,

Brettspiele: Stadtplanspiel, Mensch, ärgere dich nicht, Schlangen und Leitern, Wortschatzkisten,

Erinnerungsspiele: Kim-Spiele: Tast-Kim, Bild-Kim,

Návody a úvahy k využití her ve výuce cizích jazyků

1. Metodicko-didaktické úvahy

1.1. Proč učit hravě?

Hra jako kreativní forma dětského zpracování témat a obsahů zaujímá v dnešní výuce cizích jazyků důležité místo. Hry nabízejí žákům příležitost k tomu, aby využili, vyzkoušeli a rozšířili svoje znalosti a schopnosti v odpovídající hravé atmosféře. V rané výuce cizích jazyků by mělo být vytvořeno, pokud to jde, výukové klima plné legrace a radosti, ve kterém je možné prožívat emoce jako chuť a odvalu a kde každé dítě může zažít úspěch.

1.2. metodicko-didaktické konsekvence

-Rozhodující pro úspěšné použití každé hry je, aby jeho účastníci byli jazykově pro hru zralí.

-Pokud hra neslouží bezprostředně opakování gramatiky nebo slovní zásoby, doporučuje se jazykový materiál předem rekapitulovat nebo ho viditelně pověsit jako pomůcku.

-Pravidla hry musí být vysvětlena přiměřeně. Existuje několik možností (pro jazykově homogenní skupiny):

a) Učitel exemplárně předvede hru.

b) Učitel vysvětlí pravidla německy a jazykově lepší žáci, kteří porozumí, hru začnou hrát nebo přeloží do mateřštiny.

c) Učitel může vysvětlit komplikovaná pravidla česky.

-Ne všechny skupiny reagují na stejnou hru stejným způsobem: důležité jsou pozitivní sociální vztahy ve skupině, motivace ke hře, spontaneita atd.

-Ne obsah herních cvičení, ale jejich struktura je často přenositelná.

2. Zásadní otázky o výběru her a didaktické úvahy

a) je hra vhodná pro věkovou skupinu?

b) Je hra jazykově přiměřená?

c) Proč chceme hru použít?

d) Jaké organizační přípravy jsou nutné?

e).....

Typologie her

(srov. Anne Spier: Mit Spielen lernen, 1991)

Karetní hry: domino, kvarteto, trio, pexeso,.....

Hry s kostkou: kostka s jednotlivými pády (6 pádů) slouží k procvičení skloňování

Deskové hry: hra s plánem města, Člověče nezlob se, hadi a žebříky, krabice se slovní zásobou ,....

Hry s pamětí: Kimovy hry: dotekové nebo obrázkové

Hry s papírem a tužkou: město-jméno-zvíře-věc, slovní Kimovy hry, Proč-protože-hra, věta jako had (jednotlivá slova žáci rozdělí), hádanky se slabikami (slabiky jsou pomíchány), vizuální diktát, slovní bingo, přiřazovací hry,....

Pohybové a uvolňovací hry: na mrkanou, hry s míčem, hra s koštětem, pravé místo vedle mě je prázdné, hledání pokladu podle návodu, hra na úkoly, cesta do Ameriky apod.

Dialogické a diskuzní hry: Co mám darovat?, Kam mohu jít?, Rady, termínový kalendář, Drudel (obrázky s nejednoznačným obsahem), optimista a pesimista, sobota ve třech....

Hádanky: Loto, bingo, puzzle, schovávaná, hádanky, křížovky, hádání zvuků...

Pantomima: pantomima sloves, hádání povolání, skupinová nebo partnerská pantomima apod.

Dialogspiele und Verhandlungsspiele: Was soll ich schenken?, Wohin kann ich gehen?, Ratschläge, Terminkalender, Drudel, Optimist und Pessimist, Ein Samstag zu dritt,.....

Ratespiele: Lotto, Bingo, Puzzle, Versteckspiel, Rätsel, Kreuzworträtsel, Geräusche,.....

Pantomimespiele: Verbenpantomime, Berufe, Gruppen-, Partnerpantomime u.a.

Schreib- und Zeichenspiele: Stadt – Land – Fluss, Wort-Kim, Satz-Kim, Warum-Weil-Spiel, Schlangensatz, Silbenrätsel, Visuelles Diktat, Wort – Bingo, Zuordnungsspiele,

Bewegungs- und Auflockerungsspiele: Blinzeln, Ballspiel, Besensspiel, Mein rechter Platz ist leer, Schatzsuche, Auftragsspiel, Die Reise nach Amerika,



BEISPIELE EINIGER SPIELAKTIVITÄTEN

 lesen	 lachen	 essen	 sitzen
 stehen	 weinen	 laufen	 kaufen

Verben-Domino:



Schlangen und Leiter: shutterst:ck

Trimino: Hier finden Sie einen Link zur Erstellung des Spieles und Erklärung der Spielregeln:

<http://paulmatthies.de/Schule/Trimino.php?style=1&font1=sans&font2=sans&color1=000000&color2=980000&download=1>

Double: Hier finden Sie einen Link zur Erstellung des Spieles: <https://arthy.org/double/>

Ostern

1. Wir machen einen Osterstrauß

Material: ausgeblasene Eier, bunte Bänder, Wolle und Borten, Streichhölzer



ausgeblasene Eier
anmalen



bunte Bänder oder
Borten aufkleben



oder Muster mit Wolle
aufkleben



an ein halbes Streichholz
einen Wollfaden oder ein
Band festbinden



das Streichholz oben
durch das Loch
in das Ei stecken



die Eier auf Zweige
hängen

Beispiel eines Kreuzworträtsels:



Ein Domino- Spielplan zur Geschichte Raupe Nimmersatt:

<p>Start</p> <p>www.drachensuebchen.blogspot</p>	<p>www.drachensuebchen.blogspot</p>	<p>Hier ist eine kleine, hungrige Raupe.</p> <p>www.drachensuebchen.blogspot</p>	<p>www.drachensuebchen.blogspot</p>
<p>Am Montag frisst die Raupe einen Apfel.</p> <p>www.drachensuebchen.blogspot</p>	<p>www.drachensuebchen.blogspot</p>	<p>Am Dienstag frisst die Raupe zwei Birnen.</p> <p>www.drachensuebchen.blogspot</p>	<p>www.drachensuebchen.blogspot</p>
<p>Am Mittwoch frisst die Raupe drei Pflaumen.</p> <p>www.drachensuebchen.blogspot</p>	<p>www.drachensuebchen.blogspot</p>	<p>Am Donnerstag frisst die Raupe vier Erdbeeren.</p> <p>www.drachensuebchen.blogspot</p>	<p>www.drachensuebchen.blogspot</p>

Leses Domino

Bilder-Quelle für den DaF- Unterricht und Arbeitsblätter:
<http://www.illustratorenfluechtlinge.de/category/videos/>

Klappmaulpuppen und Handpuppen

Stefan S.



Handpuppe und ihre Rolle beim Spracherwerb der Kinder

Besonders kleine Kinder brauchen als Lernende eine Person oder eine Figur, mit der sie die neue Sprache identifizieren können oder mit der sie mit dieser Sprache kommunizieren können. Gute Lehrer bieten solche Figuren an. Es können Puppen, Kuscheltiere oder Handpuppen sein. Die Praxis zeigt, dass viele Inhalte und Intentionen über diese Figuren vermittelt werden können. Diese Figur eignet sich für die Simulation der Realität gut, weil sie eine beliebige „Rolle“ in der Kommunikation übernehmen kann. Im Unterricht kann sie (vgl. dazu auch Graffmann (2007)²¹ in verschiedenen Rollen vorkommen:

- Die Puppe vom Lehrer geführt spricht mit verschiedenen Kindern
- Die Puppe von einem Kind geführt spricht mit anderen Kindern
- Die Puppe unterhält sich mit dem Lehrer und Kinder schauen zu, die Puppe oder der Lehrer wendet sich abwechselnd auch an die Kinder um sie auch zu fragen oder mit ihnen anders zu kommunizieren
- Die Puppe unterhält sich mit einem Kind und andere Kinder schauen und hören zu, evtl. raten dem Kind, wie es antworten soll
- Lehrer oder Kinder spielen Episoden aus einer Geschichte oder ein Puppenspiel

Wenn Puppen im Unterricht sprechen, ist es eine geeignete Möglichkeit die Intonation zu üben. Die Puppe kann laut oder leise sprechen und Kinder zur Wiederholung initiieren. Die Puppe kann mit der Sprache spielen, indem sie einige Informationen flüstert oder stottert und damit auch das genaue Hinhören der Kinder verlangt. Diese Übertreibungen (um den Tonfall deutlich zu machen) sind bei einer Puppe akzeptabel und ermöglichen den Kindern beim Nachspielen auch Emotionen auszudrücken, obwohl es nicht wünschenswert ist, dass Kinder genauso übertreiben, wie die Puppe.

Zu welchen Themen kann die Handpuppe sprechen:

- Bei der Vorstellung (ich bin Und du?)
- Beim Grüßen (Hallo! Grüß dich! Guten Tag, Herr Müller! Pa, pa)
- Erfragen bestimmter Informationen (Weißt du...?)
- Beim Entschuldigen (Es tut mir leid, dass.... / entschuldige, bitte...)
- Bei der Erzählung von Geschichten (ich und mein Bruder an Wochenende, bei der Oma, Ich habe Lust...)
- Bei Fantasienspielen (wir reisen, wir kaufen ein, wir sind beim Arzt, u.a.)
- Beim Ausdrücken von Vorlieben (Ich mag..., ich hasse..., mir gefällt,...)
- Beim Beschreiben der Emotionen (ich bin traurig..., ich freue mich, wenn..., ich weiß nicht...)

Die Handpuppe kann sich mehr als der Lehrer leisten, weil sie als Kind angesehen wird, sie kann auch Fehler machen und sich irren, sie kann auch Unordnung machen oder ungehorsam sein und Kinder können sie beraten oder verbessern. Damit erleichtert die Puppe die Rolle des Lehrers, nimmt seine führende Rolle weg.

Beim Dramatisieren von Geschichten sollte im Voraus überlegt werden:

- Welche Rolle wird von der Puppe (Puppen) gespielt?

²¹ ²¹ Graffmann, Heinrich (2007): Die Puppe spielt mit; Handpuppen im Deutschunterricht in Fremdsprache Deutsch Heft 25/2001 Hueber Verlag.

Maňásek a jeho role při jazykovém osvojování dětí

Zvláště malé děti potřebují při učení nějakou osobu nebo postavu, se kterou mohou identifikovat nový jazyk a se kterou mohou v tomto novém jazyce komunikovat. Dobří učitelé takové figurky poskytují. Mohou to být panenky (i ty s velkou pusou), plyšáci nebo maňásci. Praxe ukazuje, že mnoho obsahů a mluvních záměrů lze díky těmto figurkám zprostředkovat. Tato figurka se hodí pro simulaci reality dobře, protože může převzít jakoukoliv „roli“ v komunikaci. Ve výuce může plnit různé role:

- maňásek vedený učitelem mluví s různými dětmi
- maňásek vedený dítětem mluví s dalšími dětmi
- maňásek se baví s učitelem a děti přihlížejí, maňásek nebo učitel se také obrací střídavě na děti, aby se jich na něco zeptali nebo s nimi i jinak komunikovali
- Maňásek se baví s jedním dítětem a ostatní děti přihlížejí a poslouchají, příp. radí tomuto dítěti, jak má odpovídat.
- Učitel a děti hrají epizody z příběhu nebo nějakou maňáskovou hru.

Když maňásci ve výuce mluví, je to vhodná příležitost k nácviku intonace. Maňásek může mluvit tiše i hlasitě a nabádat děti k tomu, aby ho napodobovaly. Maňásek nebo loutka si může s jazykem hrát a některé informace jen šeptat, jiné koktat a tím děti přimět k pozornému poslouchání. Přehnané způsoby mluvení jsou u loutky akceptovatelné a umožní dětem při hraní rolí taky vyjadřovat emoce, i když děti nemusí samozřejmě tak přehánět jako loutka.

K jakým tématům může loutka mluvit:

- U představování se (Ich bin... und du?)
- U pozdravů (Hallo! Grüß dich! Pa, pa.....Guten Tag, Herr Müller!...)
- Otázky a zjišťování různých informací
- U omlouvání se
- U vyprávění příběhů
- U her s fantazií
- Vyjadřování zálib
- Při popisu emocí

Loutka si také může dovolit více než učitel, protože je vnímána jako dítě. Může dělat chyby nebo se mýlit, může dělat nepořádek nebo nebýt poslušná a děti jí mohou radit nebo ji opravovat. Tím loutka usnadňuje roli učitele, přebírá jeho vedoucí roli.

Při dramatizaci příběhů bychom měli dopředu zvážit:

- Jakou roli bude loutka nebo maňásek hrát?
- Jak se má loutka chovat? A proč?
- Co přesně má loutka říkat, aby svoji roli splnila a zároveň jí děti rozuměly?
- Jaké úlohy mohou děti samy realizovat?
- Jaké varianty hry jsou možné a adekvátní?

Protože děti vnímají loutky jako živé bytosti, měly by platit také určitá pravidla při jejich vedení a pro chování k nim:

- Loutka by měla mít pevné místo v místnosti, kde se zdržuje, když nekomunikuje s dětmi (např. krabice, domeček, kufr).
- Loutka má být vedena tak, že její hlava je výš než hlava dětí a osoby, která ji vede, na všechny se dívá tak svrchu.
- Loutka nebo maňásek by neměly nikdy ležet na zemi nebo stole, vždy y měly budít dojem, jako by byly živé. Proto je důležité vertikální držení. Pokud se loutka v některé části výuky nepoužívá, měla by být na nějakém stojánku nebo bychom ji měly navléct např. na PET láhev.
- Všechny pohyby by měly být vzhledem k velikosti maňáska minimální. Lze ale taky rukou, která je v těle maňáska naznačit pohybem dýchání. Velmi živě působí a dobře motivují maňásci s velkou pusou, kterou lze napodobovat mluvení.

- Wie soll sich die Puppe verhalten? Warum?
- Was genau muss die Puppe sagen, um ihre Rolle zu verwirklichen und aber gleichzeitig verstanden zu werden?
- Welche Aufgaben können Kinder selbst realisieren?
- Welche Varianten des Spiels sind möglich und adäquat?

Weil Puppen von Kindern als Lebewesen angesehen werden, sollten auch bestimmte Regeln in der Führung und beim Behandeln der Puppe gelten:

- Die Puppe sollte einen festen Platz im Raum haben, wo sie sich verhält, wenn sie nicht mit Kindern agiert (z.B. eine Schachtel, ein Häuschen, einen Koffer).
- Die Puppe wird so geführt, dass sie ihren Kopf höher hat als Kinder und der Spieler, sie blickt dann auf den Spieler und Zuschauer hinab.
- Die Puppe sollte nie auf dem Boden oder auf dem Tisch liegen, sie sollte immer den Eindruck wecken, sie sei lebendig. Wichtig ist die vertikale Haltung. Wenn die Puppe in einer Phase der Einheit nicht benutzt wird, sollte sie auf einem Ständer sein oder über eine Plastikflasche überzogen werden.
- Alle Bewegungen sollten hinsichtlich der Größe der Puppe minimal sein, es könnte aber mit der Hand, die im Leibchen versteckt ist, leicht angedeutet werden, dass sie atmet. Sehr motivierend wirken große Handpuppen, die Klappenpuppen genannt werden.





TEILKOMPETENZEN oder SPRACHASPEKTE

1. Ausspracheschulung

Der Lehrer sollte bei den jüngeren Kindern wie ein *native speaker* sprechen, um ein Vorbild für Kinder zu sein. Die Schüler bemühen sich dieser Aussprache anzunähern. Als Fehler werden vor allem Abweichungen wahrgenommen, die zu Missverständnissen führen. Untersuchungen haben bewiesen, dass MuttersprachlerInnen Aussprachefehler als störender empfinden als zum Beispiel Grammatikfehler. Sicher ist, dass eine schlechte Aussprache das Verständnis erschwert und damit die Kommunikation behindert. Eine korrekte Aussprache ist daneben eine wichtige Voraussetzung für das spätere Erlernen der Rechtschreibung. Die Schulung der Aussprache ist daher ein wichtiger Schwerpunkt gerade im Anfangsunterricht. Fehler, die einmal gelernt wurden und sich eingeschliffen haben, sind später umso schwerer zu korrigieren. Es ist also sinnvoller, von Anfang an zu versuchen, eine möglichst präzise Aussprache einzuüben.

1.2. Wie entstehen Aussprachefehler

Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass jüngere Kinder eine bessere Fähigkeit zur Unterscheidung und Imitation fremder Laute als Erwachsene haben. 6-7-jährige Kinder haben noch die Möglichkeit, eine Fremdsprache akzentfrei sprechen zu lernen. Bereits im Alter von 10 Jahren können Interferenzfehler auftreten. Die Gründe dafür sind vielfältig:

- Je älter man wird, desto mehr etablieren sich muttersprachliche Hör- und Sprechgewohnheiten. Man hört nicht mehr die feinen Unterschiede zwischen den fremdsprachigen Lauten und ähnlich klingenden Lauten in der Muttersprache. Ein Beispiel: das ähnlich klingende deutsche „e|“ in *See*, das „ö“ in *Löwe* und das „ä“ in *Bäder*.
- Die Persönlichkeitsentwicklung kann eine Rolle spielen, wenn z.B. die unterschiedliche Sprechweise nicht akzeptiert wird.
- Eine andere Quelle könnte der Lehrer selbst sein, wenn er selber nicht korrekt artikuliert oder betont.
- Ein zu früher Übergang zum geschriebenen Wort kann ebenfalls zu Interferenzen führen. Die Schüler lesen das Wort mit tschechischer Aussprache.

Daraus ergeben sich einige **Konsequenzen für den Unterricht:**

- Der Lehrer muss intensiv an seiner Aussprache und Intonation arbeiten.
- Gerade im Anfangsstadium sollte die Aussprache geübt werden, bevor der Schüler das Wort oder den Satz geschrieben vor sich sieht. Es empfiehlt sich eine rein akustisch-artikulatorische Phase des Lernens auf der Basis der Imitation ganz am Anfang einzuordnen, einen phonetischen Kurs, der bei kleineren Kindern länger dauern sollte, bei älteren nur einige Wochen.
- Die Schüler sollten auch native speaker (Muttersprachler) hören. Wenn der Lehrer selbst kein Muttersprachler ist, ist es umso wichtiger, Aufnahmen, die es fast zu jedem Lehrwerk gibt, auszunutzen. Als günstig für die Entwicklung der Hörfertigkeit, die als eine Voraussetzung für die richtige Aussprache zu sehen ist, hat sich die Benutzung verschiedener Stimmen und Sprechweisen erwiesen.

JAZYKOVÉ PROSTŘEDKY neboli ASPEKTY

1. Nácvik výslovnosti

Učitel by měl u mladších dětí mluvit jako *native speaker*, aby byl pro děti dobrým příkladem. Děti se snaží tuto výslovnost napodobit. Jako chyba je vnímána především každá odchylka, která vede ke špatnému porozumění. Výzkumy potvrdily, že rodilí mluvčí vnímají chyby ve výslovnosti jako rušivější než například chyby mluvnické. Jisté je, že špatná výslovnost zhoršuje porozumění a tím negativně ovlivňuje komunikaci. Správná výslovnost je mimoto důležitým předpokladem pro pozdější výuku pravopisu. Proto je nácvik správné výslovnosti důležitým tématem právě v počáteční fázi výuky jazyka. Chyby, které se děti jednou naučí a které se zautomatizují, se později daleko hůře odstraňují. Proto je smysluplnější začít hned od začátku s co nejpreciznější výslovností.

1.2. Jak vznikají výslovnostní chyby

Je vědecky dokázáno, že mladší děti mají lepší schopnost rozlišit a imitovat cizí hlásky než dospělí jedinci. 6-7leté děti mají ještě možnost naučit se jazyk bez cizího akcentu. Ale už ve věku přibližně 10 let mohou nastávat chyb z přenosu výslovnosti z mateřštiny. Důvody jsou různé:

- Čím jsme starší, tím se více etablojí poslechové a mluvní zvyklosti. Už neslyšíme ty jemné rozdíly mezi cizojazyčnými hláskami a podobně znějícími hláskami v mateřštině. Příklad: podobně znějící německé „e“ v *See*, „ö“ v *Löwe* a „ä“ v *Bäder*.
- Roli může hrát také osobnostní vývoj, např. zvláštní a jiná výslovnost není pro mluvčího akceptovatelná.
- Jiným zdrojem chyb mohou být sami učitelé, když sami neartikulují správně nebo mají špatný akcent.
- Pokud přejdeme příliš brzy k psané formě jazyka, čtou žáci slova s českou výslovností.

Z toho plynou důsledky pro výuku:

- Učitel musí pracovat intenzivně na vlastní správné výslovnosti.
- Především v počáteční výuce by měla být výslovnost nacvičována dříve než žák uvidí před sebou slovo nebo větu napsanou. Na začátek práce s dětmi se doporučuje zařadit čistě akusticko-artikulační fázi výuky na bázi imitace, fonetický kurz, který by u malých dětí měl trvat déle, u starších jen několik týdnů.
- Žáci by měli mít možnost slyšet také rodilé mluvčí. Pokud učitel není rodilý mluvčí, je o to důležitější využívat nahrávky, které jsou ke každé učebnici k dispozici. Jako vhodná metoda pro rozvoj schopnosti dobře slyšet, což je nutno vidět jako předpoklad pro správnou výslovnost, se osvědčilo poslouchání různých hlasů a způsobů mluvení.



1.3. Bereiche der Ausspracheschulung

Aussprachefehler können in verschiedenen Bereichen auftreten, z.B:

Im segmentalen Bereich:

a) im Lautsystem (kurze und lange Vokale, Ö- und Ü-Laute, Ich- und Ach-Laut, Assimilation, -er im Auslaut u.a.)

Im suprasegmentalen Bereich

b) Wortakzentuierung

c) Satzakzentuierung

d) Gliederung (Sprechpausen)

e) Satzmelodie (drei grundlegende Intonationsmuster)

Ausspracheübungen sollten nach Möglichkeit:

- nicht zu lang sein
- in einem sinnvollen Kontext stattfinden, z.B. im Zusammenhang mit Wortschatzarbeit, Liedern, Reimen, Grammatik, Hörverstehen. Nur gelegentlich und bei Häufungen von Fehlern können isolierte Laute geübt werden, besonders wenn sie falsch verfestigt wurden.
- alltäglichen Wortschatz üben, der häufig gebraucht wird.
- das üben, was Probleme bereitet und falsch gemacht wird. Nur Fehler sollten bewusst gemacht werden, nicht das komplette deutsche Lautsystem!
- anschaulich sein;
- motivierend sein;
- den Körper und Bewegung miteinbeziehen.

1.4. Übungstypologie:

Vorbereitende Übungen zur Hörschulung

Eine gute Aussprache fängt beim korrekten Hören an. Zur Sensibilisierung für kleine Klangunterschiede kann man Hörübungen durchführen, die sich noch auf keine spezifischen sprachlichen Laute beziehen. Solche Übungen lassen sich durchaus sinnvoll in den Unterricht integrieren, z.B. bei der Wortschatzarbeit. Hierzu einige Beispiele:

a) Der Lehrer bringt verschiedene Gegenstände zu einem Bereich in den Unterricht (z.B. einen Teller, eine Tasse, ein Glas und einen Topf). Der Lehrer schlägt nun mit einem Löffel auf jeden Gegenstand und benennt ihn dabei. Die Kinder schließen die Augen. Die Kinder müssen vom Klangbild her erraten, um welchen Gegenstand es sich jeweils handelt. Das Gleiche lässt sich zum Beispiel mit dem Themenkreis Materialien (Holz, Plastik, Glas, Stein u.s.) oder mit dem Thema Tierwelt (Hof- oder Waldtiere) durchführen.

b) Der Lehrer bringt drei bis vier leere Streichholzschachteln in den Unterricht und steckt in jede Schachtel einen anderen Gegenstand (z.B. eine Nadel, einen Knopf, eine Münze...). Er schüttelt nun die einzelnen Schachteln und sagt nochmals, was darin enthalten ist. Anschließend werden die Schachteln gemischt und eine beliebige Schachtel geschüttelt. Die Schüler sagen, was in der Schachtel ist.

c) Die Klasse schließt die Augen. Der Lehrer oder ein Schüler klatscht von einer bestimmten Stelle im Klassenraum in die Hände. Die Klasse muss nun raten, wo er geklatscht hat.

1.3. Oblasti nácviku výslovnosti

Výslovnostní chyby mohou vznikat v různých oblastech, např.

V segmentální oblasti (artikulace):

a) v systému hlásek (krátké a dlouhé vokály, hlásky Ö a Ü, hlásky ich a ach, asimilace, -er na konci slova a pod.)

v suprasegmentální oblasti (intonace):

b) slovní důraz

c) větný důraz

d) členění (mluvní pauzy)

e) větná melodie (tři základní vzorce melodie: stoupavá, klesavá a stoupavě klesavá)

Cvičení na výslovnost by měla podle možností:

- nebýt příliš dlouhá.
- být v rámci smysluplného kontextu součástí práce se slovní zásobou, s písničkami, rýmy, gramatickými cvičeními, poslechem. Jen příležitostně a při častém výskytu chyb můžeme procvičovat izolované hlásky, především ty, které jsou špatně zafixovány.
- procvičovat běžnou slovní zásobu, která se často používá.
- Procvičit to, co dělá potíže a je nesprávně používáno. Jen prvky, kde se dělají chyby, by měly být teoreticky vysvětleny, ne celý německý systém hlásek!
- být názorná
- být motivující
- zahrnovat také celé tělo a pohyb.

1.4. typologie cvičení:

Přípravná cvičení ke školení poslechu

Dobrá výslovnost začíná správným poslechem. K senzibilizaci pro rozlišení malých rozdílů mezi jednotlivými zvuky lze provádět cvičení, která se nevztahují ještě k žádným specifickým jazykovým prvkům. Takováto cvičení se dají zabudovat smysluplně do výuky, např. při práci se slovní zásobou. Zde najdeme několik příkladů:

a) Učitel přinese různé předměty k určitému tématu ve výuce (např. talíř, šálek, sklenice a hrnec). Učitel cinkne lžící na každý předmět a pojmenuje ho přitom. Děti potom zavrou oči. Musí podle zvuku uhodnout, o který předmět se jedná. To stejné se dá dělat například s tematickým okruhem materiály (dřevo, plast, sklo, kámen apod.) nebo k tématu zvířata (zemědělská zvířata nebo lesní zvířata).

b) Učitel přinese tři nebo čtyři prázdné krabičky od zápalek a vloží do každé z nich nějaký jiný předmět (např. jehlu, knoflík, minci ...). Zatřepe s krabičkami a říká, co v nich je. Následně jsou krabičky promíchány a potom jsou jednotlivě protřepávány. Žáci mají uhodnout, co v nich je.

c) Děti ve třídě zavrou oči. Učitel nebo jeden žák tleskne na určitém místě ve třídě do dlaní. Žáci ve třídě musí hádat, kde se ve třídě tleskalo.

Zum Beispiel vorne, hinten, in der Mitte, an der Tafel, an der Tür etc. Geübt werden dabei auch die Lokaladverbien und Präpositionen.

d) Die Klasse schließt die Augen. Der Lehrer oder ein Schüler führt bestimmte Handlungen aus. Z.B. er schließt oder öffnet ein Fenster oder die Tür, macht das Licht an und aus, schreibt etwas an die Tafel etc. Die Klasse rät, was bereits gemacht wurde (Übung des Perfekts) oder was gerade gemacht wird (Übung der Präsensform der Verben).

Übungen zu einzelnen Lauten

Reime, Gedichte und Lieder eignen sich hervorragend, um die Schüler für bestimmte Laute und Lautunterschiede zu sensibilisieren.

Beim folgenden Abzählreim wird z.B. der Unterschied zwischen „ie“ und „ü“ geübt:

Eins, zwei, drei, vier, sechs, sieben,
eine alte Frau kocht Rüben.
Eine alte Frau kocht Speck,
und du bist weg!

Ein weiteres Beispiel ist das alte Volkslied:

Heut' kommt der Hans nach Haus,
freut sich die Lies.
Ob er aber über Oberamergau,
oder aber über Unteramergau,
oder überhaupt nicht kommt,
ist nicht gewiss.

Übungen zur Identifizierung der Unterschiede zwischen ähnlich klingenden Lauten

Die Schüler hören eine Reihe von Wörtern, die sich akustisch nur wenig unterscheiden, der sog. Minimalpaaren. Sie erkennen die Unterschiede in der Aussprache, dieses Erkennen signalisieren sie entweder schriftlich (sie markieren die Unterschiede in den Arbeitsblättern) oder nonverbal (sie reagieren mit dem ganzen Körper, sie machen einen Schritt, geben ein Handzeichen oder heben einen Zettel mit dem Schriftbild des Lauten oder ähnliches). Für Anfänger ist z.B. die Kombination der tschechischen und deutschen Varianten der Eigennamen eine gute Möglichkeit (Peter – Petr / Martin – Martin / Katrin – Kateřina u.ä.). Kinder identifizieren die einzelnen Varianten oder diskriminieren die Varianten, die in eine Reihe nicht passen (Peter – Sabine – Sabina – Martin...).

Übungen zum Rhythmus und Intonation

Eine spielerische Möglichkeit bieten verschiedene Abzählreime oder auch Handklappspiele:

Zahlenerklärung:

- 1 = in die Hände klatschen;
- 2+3 = mit beiden Händen in die Hände des Mitspielers klatschen;
- 2 = mit der rechten Hand in die linke Hand des Mitspielers klatschen;
- 3 = mit der linken Hand in die rechte Hand des Mitspielers klatschen;
- 4 = mit den Schultern zucken

Například vpředu, vzadu, uprostřed, u tabule, u dveří atd. Přitom se procvičí také příslovce místa a předložky.

d) Děti ve třídě zavřou oči. Učitel nebo některý žák provádí určité činnosti, např. zavře nebo otevře okno nebo dveře, rozsvítí světlo nebo zhasne, napíše něco na tabuli apod. Třída hádá, co se právě dělo (procvičení perfekta) nebo co se právě děje (procvičení přítomného času sloves).

Cvičení k jednotlivým hláskám

Rýmy, básničky a písničky se hodí výborně, aby žáky senzibilovaly pro určité hlásky a rozdíl mezi hláskami.

Při následujícím rýmu se např. procvičí rozdíl mezi „ie“ a „ü“:

Eins, zwei, drei, vier, sechs, sieben, (jedna, dvě, tři, čtyři, pět, šest, sedm)
eine alte Frau kocht Rüben. (jedna stará žena vaří řepu)
Eine alte Frau kocht Speck, (jedna stará žena vaří špek)
und du bist weg! (a ty jsi pryč!)

jiným příkladem je stará lidová píseň:

Heut' kommt der Hans nach Haus, (dnes přijde Hans domů)
freut sich die Lies. (těší se Líza)

Ob er aber über Oberammergau, (jestli přijde přes Oberammergau)
oder aber über Unterammergau, (nebo spíše přes Unterammergau)
oder überhaupt nicht kommt, (nebo vůbec nepřijde)
ist nicht gewiss. (není jisté).

Cvičení k identifikaci rozdílů mezi podobně znějícími hláskami

Žáci poslouchají řadu slov, která se akusticky liší jen velmi málo, tzv. minimální páry. Rozlišují rozdíly ve výslednosti, tyto rozpoznané rozdíly signalizují buď písemně (tím, že označují rozdíly v pracovních listech) nebo neverbálně (reagují celým tělem na rozdíly, dělají kroky, dávají signál rukou nebo zvedají lístek s napsanou hláskou a tak podobně). Pro začátečníky je např. vhodné cvičení s německými a českými variantami křestních jmen (Peter - Petr / Martin - Martin / Katrin - Kateřina apod.). Děti identifikují jednotlivé varianty nebo vytřídí varianty, které se liší od ostatních v jedné řadě za sebou (např. Peter - Sabine - Sabina - Martin...).

Cvičení na rytmus a intonaci

Hravou možností nabízejí různá rozpočítadla nebo také tleskácké hry:

Vysvětlení čísel:

- 1 = tlesknout do dlaní;
- 2+3 = tlesknout oběma rukama do rukou spoluhráče;
- 2 = pravou rukou tlesknout do levé ruky spoluhráče;
- 3 = levou rukou tlesknout do pravé ruky spoluhráče;
- 4 = pozvednout ramena

2+3 1 2+3 1 2+3 1 2+3 1
 Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben,
 2+3 1 2+3 1 2+3 1 2+3 1
 wo bist du so lang geblieben?
 2+3 1 2 2+3 1 3
 Warst nicht hier, warst nicht da,
 2+3 1 2+3 1 2+3
 warst wohl in Amerika!

1 2+3 1 2+3 1 2+3 1 2+3
 Ich bin ein kleiner Hampelmann,
 1 2+3 1 2+3 1 2+3 2+3
 der Arm und Bein bewegen kann.
 1 2 4 4
 Mal rechts hm, hm (dabei beide Hände nach rechts bewegen)
 1 3 4 4
 Mal links hm, hm (dabei beide Hände nach links bewegen)
 1 2+3 4 4
 Mal auf hm, hm (dabei die Arme nach oben strecken)
 1 2+3 4 4
 Mal ab hm, hm (dabei in die Hocke gehen)
 1 2+3 1 2+3 2+3 2+3
 Und auch mal klapp, klapp, klapp.

Rollenspiele sind auch dazu geeignet, emotional gefärbte Ausdrucksweise mit verschiedenen Intonationsmustern zu verbinden:

Kinder sitzen oder stehen im Kreis. Die Katze geht um und wählt ein Kind aus und fordert es auf:

Katze: „Mäuschen, Maus, komm heraus.“

Maus: „Ich gehe nicht.“

Katze: „Ich geb’ dir Butter.“

Maus: „Ich mag nicht.“

Katze: „Ich geb’ dir Speck.“

Maus: „Iss du ihn selbst.“

Katze: „Ich geb’ dir Sahne.“

Maus: „Ich habe genug.“

Katze: „So, ich kratze dir die Augen aus.“/ „So, ich fange dich.“

Kinder laufen und die Katze fängt die Maus und dann wird aus der Maus eine neue Katze.

Hry s rolemi jsou vhodné k tomu, abychom mohli propojit různé emocionálně zbarvené způsoby vyjadřování s intonačními vzory:

Děti sedí nebo stojí v kruhu. Kočka obchází kolem a vybere si jedno dítě a vyzve ho pomocí naučeného rozhovoru (viz. německý originál).

Děti běhají a kočka chytí myš a z chycené myši se stává nová kočka.



2. Grammatikvermittlung

Überlegungen und Hinweise zur Grammatikvermittlung im Deutschunterricht der Primarstufe

2.1. Der Stellenwert der Grammatik im Kanon der Lerninhalte

Die Wichtigkeit der Grammatik wurde in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts unterschiedlich bewertet, was sowohl zur Überbetonung als auch auf der anderen Seite zur Unterschätzung der Rolle der Grammatik geführt hat.

Grammatik sollte als kein Selbstzweck wahrgenommen werden, sie ist ein Mittel zum Zweck, zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache. Grammatikunterricht sollte schon den Anfängern ermöglichen, sich über Dinge aus ihrem Lebens- und Erfahrungsbereich zu äußern. Inhalt und Aufbau des Grammatikpensums sollte sich also an den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Grundschul Kinder orientieren. **Grammatik wird zu einem Instrument des sprachlichen Handelns.** Kinder benutzen die Formen in bestimmten Sprechsituationen und mit bestimmter Sprechabsicht, die Formen haben für sie eine kommunikative Funktion und Inhalt. Schüler sollen also nicht nur lernen, wie bestimmte Formen gebildet werden, sondern auch, wie, wann und wozu sie verwendet werden.

2.2. Entwicklungs- und Lernpsychologische Überlegungen

Welche Grammatik und wie sie vermittelt wird, hängt größtenteils von den Lernvoraussetzungen ab, die die Schüler/-innen in den Unterricht mitbringen. Dazu gehören z.B.

- Das Sprachniveau, das die Schüler in der Erstsprache erreicht haben.
- Der Grad ihrer Fähigkeit, über Sprache zu reflektieren.
- Ihre Abstraktionsfähigkeit im Allgemeinen.

Mitberücksichtigt werden müssen auch die psychologischen Prozesse, die beim Erwerb einer Fremdsprache ablaufen. Dazu mehr in den Kapiteln zum mehrkanaligen, ganzheitlichen, rechthemisphärischen und spielerischen Lernen der Sprache und anderen Besonderheiten des frühen Fremdsprachenlernens.

2.3. Darstellung grammatischer Strukturen

Aus den oben beschriebenen Überlegungen lassen sich auch einige Hinweise für die Darstellung grammatischer Strukturen herleiten.

- Diese sollten möglichst konkret und anschaulich sein
- Sie sollten durch visuelle Hilfen unterstützt werden, z.B. durch die Verwendung von Farben und Formen (z.B. Maskulin – blau; Feminin – rot; Neutrum – grün).
- Auch rhythmische Elemente tragen zur Speicherung des Gelernten bei (Reime, Lieder).
- Abstrakte, wortreiche Regelsätze erschweren das Verständnis und beeinträchtigen die Behaltensleistung.

2.4. Konsequenzen für den Unterricht

Für den Grammatikunterricht auf der Primarstufe oder bei den Grundschulern ergeben sich, aus den oben Gesagten, folgende Empfehlungen.

- Die Auswahl des grammatischen Stoffes sollte sich an den Mitteilungsbedürfnissen der Schüler orientieren. Wichtig ist: was wollen die Kinder sagen und was brauchen sie dazu.
- Grammatische Inhalte sollten auf der Grundlage vom bekannten Sprachmaterial erarbeitet werden (vom Ganzen zu den Einzelteilen, von der Bedeutung zur Form). Die Kinder erwerben das grammatische Wissen implizit indem sie die sprachlichen Muster rekonstruieren.

2. Zprostředkování gramatiky

Úvahy a podněty ke zprostředkování mluvnice ve výuce němčiny na primárním stupni

2.1. Pozice gramatiky v rámci učebních témat

Důležitost gramatiky byla v dějinách cizojazyčné výuky posuzována rozdílně, což vedlo na jedné straně k jejímu přeceňování a na druhé straně k podceňování její role ve výuce cizího jazyka.

Gramatika by neměla být vnímána jako něco samoúčelného, měla by být viděna jako prostředek k cíli, kterým je rozvoj komunikační kompetence v cizím jazyce. Už začátečníkům by měly gramatické znalosti umožnit vyjadřovat se k tématům z jejich života, zkušeností a k prožitkům. Obsah a rozsah gramatických znalostí by se měl proto orientovat podle předpokladů a potřeb dětí na základní škole. **Gramatické znalosti se stávají nástrojem pro jazykové konání (pro konání pomocí jazyka).** Děti používají mluvnické formy v určitých komunikačních situacích a s určitým mluvním záměrem, tyto formy mají pro ně určitou komunikační funkci a obsah. Žáci se proto nemají učit jen to, jak se určité formy tvoří, ale také jak, kdy a k čemu se používají

2.2. Úvahy z oblasti psychologie učení a vývojové psychologie

Jakou mluvnici vybereme a jak ji zprostředkujeme, závisí z velké části na předpokladech k učení, které si žáci do výuky přinášejí. K nim patří např.:

- jazyková úroveň, kterou žáci dosáhli v prvním (mateřském) jazyce
- stupeň jejich schopnosti o jazyce reflektovat
- jejich schopnost abstrakce obecně.

Zohlednit musíme také psychologické procesy, ke kterým v průběhu osvojování cizího jazyka dochází. K tomu se vyjadřujeme více v kapitolách o multisenzorickém, celostním a hravém učení, rovněž o práci pravé hemisféry při učení se jazyku a o dalších specifikách při učení se v mladším školním věku.

2.3. Prezentace gramatických struktur

Z výše uvedeného lze odvodit některé principy pro prezentaci gramatických struktur:

- měly by být co nejkonkrétnější a nejnázornější,
- měly by být zvýrazněny vizuálními prvky, např. použitím barev (např. mužský rod – modře; ženský rod – červeně; střední rod – zeleně).
- Také rytmické prvky přispívají k zapamatování si učební látky (rýmy, písničky).
- Abstraktní formulace pravidel, která obsahuje mnoho slov znesnadňuje pochopení a zapamatování si látky.

2.4. Konsekvence pro výuku

Pro výuku gramatiky na prvním stupni nebo v rané výuce cizího jazyka obecně se doporučuje:

- Výběr gramatických témat by se měl orientovat podle potřeb ke sdělování. Důležité je: co děti chtějí říci a co k tomu potřebují znát.
- Nové gramatické obsahy by měly být zpracovávány na podkladě známého jazykového materiálu (od celého k jednotlivým částem, od významu k formě).
- Děti si osvojují gramatické znalosti tím, že rekonstruují určité jazykové vzory.

- Grammmatische Erscheinungen sollten nicht nur in formaler Hinsicht, sondern in ihrer kommunikativen Funktion erfasst werden.
- Dies gelingt am besten durch die Einbettung in einen situativen/thematischen Kontext (z.B. einen Text, eine Sprechsituation, ein Spiel).
- Der Unterricht sollte handlungsorientiert sein. Das heißt: die Schüler erwerben die Strukturen, indem sie sie verwenden.
- Induktives, selbstentdeckendes Lernen erfordert leicht durchschaubare Strukturen.
- Auf eine Vollbewusstmachung, d.h. explizites Regelwissen, sollte verzichtet werden.
- Schüler werden dazu motiviert, die Regelmäßigkeiten anhand von der vergleichenden Analyse der im Unterricht präsentierten Beispiele selbst zu entdecken. Diese Prozesse werden als S O S-Methode genannt (d.h. Sammeln-Ordnen-Systematisieren).
- Auf grammatische Terminologie sollte ebenfalls verzichtet werden.
- Visuelle Lernhilfen unterstützen den Prozess des Verstehens und Behaltens.
- Übungssequenzen sollten progressiv aufgebaut sein, von der stark gelenkten zur freieren Verwendung der Strukturen.
- Es sollte nicht zu lange geübt werden.
- Übungsformen sollten variationsreich und motivierend sein.

Eine interessante Aktivität der Übung der Benutzung der grammatischen Formen bilden verschiedenen Sprachspiele:

- ein Würfel wird mit Personalpronomina beschriftet und gewürfelt. Aus einem Stapel von Verben wird gezogen und entweder werden nur die Verbformen gebildet oder diese auch in Sätzen benutzt. Das Verb kann später auch von anderen Mitspielern erraten oder durch ein anderes Synonym ausgetauscht werden, evtl. in einer anderen Zeitform verwendet werden.
- Auf einem Spielplan werden bestimmte Felder mit kommunikativen Aufgaben verbunden, bei denen die Spieler richtige grammatische Formen in adäquaten kommunikativen Situationen benutzen sollten (z.B. jemanden fragen oder um Hilfe bitten u.a.).
- In einem Text werden bestimmte Formen gesucht und durch andere gewechselt.
- In einem Arbeitsblatt werden „multiple choice-Aufgaben“ gelöst. Die Schüler müssen sich für die richtige Möglichkeit entscheiden.
- Trimino-Spiel mit verschiedenen Verbformen oder Plural- und Singularformen der Substantive ist auch eine gute Möglichkeit grammatische Elemente zu üben.
- Lückentexte bieten ebenfalls eine sehr gute Möglichkeit an, im Kontext verschiedene Formen zu ergänzen und zu üben.

- Gramatické jevy by neměly být uchopeny jen z hlediska jejich formy, ale také z hlediska jejich funkce.
- To se podaří nejlépe tím, že jevy zabudujeme do situačního/tematického kontextu (např. do textu, mluvní situace, hry).
- Výuka by měla být činnostně orientovaná, tj. žáci si osvojují struktury tím, že je používají.
- Induktivní učení = učení založené na tom, že žáci sami rozkryjí gramatické pravidlo, vyžaduje používání struktur, které lze lehce „prokouknout“.
- Na úplném porozumění jevu, tj. explicitní znalost pravidla (rozuměj jeho pamětním odříkání) bychom neměli trvat.
- Žáci by měli být motivováni k tomu, aby na základě srovnávání odhalili určité jazykové pravidlo pomocí příkladů, které jsou ve výuce prezentovány. Tyto procesy bývají nazývány metoda S.O.S. (sbírat příklady – třídit je – pochopit systém).
- Na znalost gramatické terminologie bychom neměli klást důraz.
- Vizuální pomůcky podporují proces pochopení a zapamatování si.
- Cvičební sekvence by měly být vystavěny progresivně, od pevně řízených (např. věty podle vzoru) po volně využívající nově naučené jazykové struktury.
- Nemělo by se procvičovat příliš dlouho.
- Formy procvičování by měly být různorodé, pestré a motivující.

Zajímavou aktivitu pro nácvik gramatických forem a jejich využití v komunikaci představují různé jazykové hry:

- Kostka se popíše osobními zájmeny (ich, du er/sie/es...) a hráči jí hážou. Z hromádky kartiček se slovesy si hráči vezmou jednu a vytvoří požadovaný tvar slovesa nebo tento tvar užijí ve větě. Později můžeme cvičení rozšířit například tak, že žák řekne více vět a ostatní hádají, které sloveso bylo na kartičce. Pokročilejší žáci mohou sloveso zaměnit také za synonym v správném tvaru nebo změnit čas věty.
- Na hracím plánu jsou naznačena políčka, která jsou spojena s určitými komunikačními úkoly, při nichž žáci mají použít správné gramatické tvary v odpovídající komunikační situaci (např. zeptat se nebo poprosit o pomoc apod.)
- V textu žáci hledají určité gramatické jevy a nahrazují je jinými.
- V pracovním listu jsou řešeny otázky s výběrem odpovědi (multiple choice). Žáci musí vybrat správnou možnost.
- Hra Trimino s různými možnostmi hledání párů (jednotné / množné číslo podstatných jmen aj.) je také vhodnou možností k procvičení gramatických elementů.
- Texty s mezerami jsou vždy dobrou možností pro doplňování a procvičování určitých gramatických struktur v kontextu.

3. Orthographievermittlung

Praktische Hinweise und Überlegungen zum Rechtschreibunterricht auf der Primarstufe und bei Anfängern.

3.1. Allgemeine Vorüberlegungen

Gerade in der Anfangsphase des Schreibens sollte auch der Rechtschreibung Aufmerksamkeit geschenkt werden. In diesem Bereich ergeben sich Überschneidungen mit dem Leseunterricht und der Ausspracheschulung, da es hier um die korrekte Zuordnung von Laut (Phonem) und Schriftzeichen (Graphem) geht. In diesem Zusammenhang sollte auch das deutsche Alphabet eingeübt werden, dessen Kenntnis Voraussetzung für viele Aktivitäten und Rechtschreibspiele ist.

Bei der Vermittlung der Rechtschreibung gibt es im Prinzip zwei mögliche Vorgehensweisen:

a) Die Wörter werden ganzheitlich gelernt, d.h. jedes Wort wird einzeln, als Ganzes und ohne Rückgriff auf Rechtschreibregeln geübt.

b) Die Schreibung einzelner Laute wird geübt, die Wörter werden anhand von Regeln aus verschiedenen Lauten zusammengesetzt.

Die erste Methode empfiehlt sich sicher bei häufig vorkommenden Wörtern (Artikeln, Konjunktionen etc.), sowie bei Wörtern, deren Lautung verschiedene Schreibweise zulassen würde. „Vater“ könnte theoretisch von der Lautung her auch „Fater“ oder „Faater“ geschrieben werden. Die Konvention lässt aber nur „Vater“ zu. Insbesondere in der Anfangsphase wird man die wenigen neuen Wörter zunächst als Ganzes üben.

Auf die Dauer ist jedoch ein vollständiger Verzicht auf Rechtschreibregeln unökonomisch. Diese Regeln sollten nach Möglichkeit von den Kindern selbst anhand bereits bekannter Wörter gefunden werden. So können zum Beispiel Wörter mit einem bestimmten Laut (z.B. „ü“ oder „ei“) gesammelt und deren Schreibung verglichen werden. Auch das auf- bzw. abbauende Erlesen von Wörtern (ei - ein – kein – kein/Bein – ein – ei) kann elementare Rechtschreibregeln verdeutlichen.

3.2 Übungstypologie

Das Abschreiben von Wörtern hat als Übungsform durchaus seine Berechtigung. Durch die Beteiligung des Motorischen prägt sich die Rechtschreibung langsam ins Gedächtnis ein. Nur abzuschreiben ist aber auf die Dauer weder effektiv, noch besonders motivierend. Die Kinder sollten schon früh daran gewöhnt werden, die Buchstabenfolge aus dem Gedächtnis zu rekonstruieren, z.B. durch die Abdeckmethode, durch Partnerdiktate oder Laufdiktat. Das Lernen mit einer Lernkartei mithilfe von Bildkarten, die auf der Rückseite beschriftet sind, kann jedes Kind für sich allein und in seinem eigenen Lerntempo eine Anzahl von Wörtern üben und sich selbst testen. Auch ein erster Umgang mit Nachschlagewerken kann geübt werden.

Weitere Möglichkeiten der orthographischen Übungen sind z.B.:

- Die Schüler identifizieren gesuchte Grapheme durch Einkreisen, farbliches Markieren, Verbinden.
- Lesen Wörter abbauend oder aufbauend
- Reimwörter werden verbunden
- Anfangs- und Endbuchstaben im Wort werden identifiziert.
- Silben werden zu einem Wort verbunden u.s.w.

Spiele mit Papier und Bleistift:

Das routinemäßige Abschreiben von Wörtern kann durch eine Vielfalt von Spielen ersetzt oder motivierender gestaltet werden. Dabei können wir Anregungen aus den Rätselseiten muttersprachlicher Zeitschriften holen.

3. Zprostředkování pravopisu

Praktické podněty a úvahy k výuce pravopisu na prvním stupni základní školy a u začátečníků

3.1. Všeobecné úvahy

Právě v počátcích psaní by měla být pravopisu věnována pozornost. Tato oblast má mnoho společného s výukou čtení a výslovnosti, protože se jedná o správné přiřazení hlásky (fonému) a písmene (grafému). Z tohoto důvodu by se měla procvičovat také německá abeceda, protože její znalost je podmínkou pro mnoho aktivit a her k nácvičku pravopisu.

Při nácvičku pravopisu existují v podstatě dva možné postupy:

- a) slova se učí jako celek, tj. každé slovo se nacvičí zvlášť jako jednotka bez učení se nějakých pravidel.
- b) nacvičí se psaní jednotlivých hlásek, slova se sestavují z různých hlásek na základě pravidel.

První metoda se doporučuje určitě u slov, která se často vyskytují (např. členy, spojky apod.), a také u slov, jejichž hlásky umožňují více možností, jak je napsat. Slovo „Vater“ by teoreticky vzhledem k hláskám v něm obsaženým mohlo být napsané také jako „Fater“ nebo „Faater“. Konvence připouští ale jen „Vater“. Především v počáteční fázi se učíme psát těch několik málo slov jako jednotky.

Dlouhodobě je ale kompletní rezignace na pravidla pravopisu neekonomická. Pravidla mohou podle možností objevit a formulovat děti samy na základě již známých slov. Tak lze například najít a srovnávat pravopis slov s určitou hláskou (např. „ü“ nebo „ei“). Také čtení s postupným vynecháváním hlásek od začátku nebo od konce (ei - ein - kein / Bein - ein - ei) může přispět k uvědomění si pravidel pravopisu.

3.2. Typologie cvičení

Opisování slov má jako forma cvičení určitě své opodstatnění. Díky aktivizaci motorické činnosti se uloží pravopis postupně do paměti. Jen opisovat je ale dlouhodobě nejen neefektivní, ale také málo motivující. Děti by si totiž měly již od počátku zvykat rekonstruovat pořadí písmen z paměti, např. metodou postupného odkrývání slov, partnerskými diktáty nebo diktátem spojeným s během. Pomocí metody využívající kartotéky s kartami s obrázky, které jsou na druhé straně popsány, si může každé dítě procvičovat samo ve vlastním tempu řadu slov a samo se otestovat.

Další možnosti ortografického tréninku jsou např. tyto:

- Žáci zakroužkují nebo barevně označí nebo propojí čarou hledané grafémy
- Čtení slov s vynecháním postupně písmen po řadě tam i zpět (Hund – und – nd- d / Hun – Hu- H)
- Rýmující slova jsou spojována (Haus – Maus – Laus)
- Děti identifikují počáteční a koncová písmena ve slově
- Děti tvoří slova ze slabik apod.

Hry s papírem a tužkou:

Rutinní opisování slov může být nahrazeno množstvím her nebo může být organizováno motivujícím způsobem. Přitom si můžeme pomoci podněty s hádankami a úkoly z českých časopisů pro předškoláky (spojovačky, osmisměrky, křížovky apod.).

- **Suchrätsel:** die Schüler erstellen eigene Suchrätsel mit den zu übenden Wörtern. Diese werden anschließend ausgetauscht und gelöst. Eine Variante wäre, wenn der Lehrer ein langes Wort vorgibt und die Schüler nun möglichst viele kurze Wörter suchen, die sie kennen und die in diesem Wort enthalten sind.

Beispiel: W E I H N A C H T S B A U M: EI / IHN / NACHT / NACHTS / ACHT / NACH / BAUM...

- **Galgenmännchen:**

In diesem traditionellen Spiel markiert der Lehrer oder ein Schüler die Anzahl der Buchstaben eines bestimmten Wortes an der Tafel. Die Klasse benennt nun Buchstaben, die sie in dem Wort vermuten. Diese werden nach und nach auf den Linien eingetragen. Bei jedem nicht vorhandenen Buchstaben zeichnet der Lehrer einen Strich eines Galgenmännchens. Wer als erster das Wort errät, hat gewonnen. Die Klasse hat verloren, wenn das Galgenmännchen fertig ist, bevor das Wort erraten wurde. Es empfiehlt sich, dass die Klasse in Gruppen geteilt wird, weil die besseren Schüler oft das Wort sehr schnell erraten.

- - - - -
B A U E R N H O F (Lösung)

- **Mastermind:**

Der Lehrer (oder ein Schüler) schreibt ein Wort auf ein Blatt Papier. Die Klasse fragt nun nach den Buchstaben:

S: Wie viele Buchstaben hat das Wort?

L: fünf.

S: Ist in diesem Wort ein „e“?

L: Ja, zwei Mal / nein....

Wer als erster das gesuchte Wort erraten hat, darf das nächste Wort wählen.

- **Buchstabensalat:**

Die durcheinander gewürfelten Buchstaben eines Wortes müssen zu einem Wort geordnet werden, z.B. E E D R = Erde

Die Buchstaben können auch auf Zetteln aus einem Säckchen gezogen werden.

- **Silbenrätsel**

Die Schüler erhalten verschiedene Silben, die sie zu Wörtern kombinieren. Es kann als Gruppenwettbewerb organisiert werden.

- **Geheimsprachen**

Der Lehrer verschlüsselt einen kurzen Text, z.B. nach folgendem Code:

A=1, B=2....

Schwieriger wird das Spiel, wenn einer Zahl mehrere Buchstaben zugeordnet werden, z.B. 1=

A,B,C /2= D, E, F

4 – 1 – 7 – 10 – 2

Lösung: Katze

J A S Y D

K B T Z E

L C U S F

Erleichtern kann man dieses Spiel, wenn man den Suchbereich vorgibt: Welches Tier hat sich hier versteckt?

- **Hádanky s vyhledáváním slov**

Žáci si sami vytvářejí hádanky se slovy, která si mají procvičit. Slova schovají do textu. Tyto hádanky si žáci potom vymění a řeší. Variantou by mohlo být, že učitel zadá dlouhé slovo a žáci v něm zkusí najít co možná nejvíce krátkých slov, která znají a jsou v tomto dlouhém slově obsažena.

Příklad: W E I H N A C H T S B A U M: EI / IHN /

- **Oběšenec:**

V této tradiční hře naznačí učitel nebo některý z žáků počet písmen určitého slova na tabuli. Třída nyní jmenuje různá písmena, o kterých si myslí, že jsou obsažena v daném slově. Tato se postupně doplňují na místo čar. Při každém písmenu, které není ve slově obsaženo, však vyučující udělá jednu část oběšence. Třída prohrála, když se učiteli podaří nakreslit celého oběšence dřívě, než je uhodnuto slovo. Doporučujeme rozdělit třídu do skupin, protože nejlepší žáci obvykle slovo uhodnou nejdříve.

- **Mastermind**

Učitel nebo některý žák napíše jedno slovo na list papíru. Třída se nyní ptá na písmena:

Ž: kolik písmen má to slovo?

U: pět.

Ž: je tam taky „e“?

U: ano, dvě / ne....

Kdo jako první uhodne slovo, může si vymyslet další slovo.

- **Písmenkový salát:**

Házíme kostkou s písmenky a zkusíme z nich sestavit známá slova. Písmenka můžeme také losovat. Např. E E D R = Erde

- **Hádanka se slabikami**

Žáci obdrží různé slabiky, které kombinují do slov. Hru můžeme zorganizovat jako soutěž družstev.

- **Tajný jazyk**

Učitel zakóduje krátký text např. podle následujícího kódu:

A=1, B=2.....

Hra se stává těžší, když je jednomu číslu přiřazeno více písmen, např. 1 = A B C / 2 = D E F

4 – 1 – 7 – 10 – 2

Řešení: Katze

Hra se dá ulehčit tím, že se zadá téma, ze kterého jsme slovo vybrali. Např.: Které zvíře se tady schovalo?



- Kreuzworträtsel

Kreuzworträtsel sind oft sehr schwierig, können aber vereinfacht werden, indem man die Lösungswörter (in der falschen Reihenfolge, z.B. alphabetisch) vorgibt und diese nur wiedererkannt und an der korrekten Stelle eingesetzt werden müssen. Diese Hilfe könnte auch differenziert angeboten werden, damit die leistungsschwächeren Schüler Erfolgserlebnisse erreichen können. Die leistungstärkeren Schüler müssen versuchen, die Lösungswörter aus dem Gedächtnis zu rekonstruieren.

- Wortreihen

Die Schüler müssen durch Verändern eines Buchstabens von einem Ausgangswort zu einem Endwort gelangen. Als Hilfe kann angegeben werden, welcher Buchstabe jeweils verändert werden muss oder die gesuchten Wörter werden bildlich neben der Zeile dargestellt. Auch die Schüler selbst könnten solche Reihen entwerfen.

Beispiel: Wie kommt man vom MUND zum LANG?

MUND
HUND
HAND
LAND
LANG

Bewegungsspiele:

- Wörterteppich

Auf ein großes Stück Packpapier werden groß verschiedenen Buchstaben geschrieben. Auf diesem Wörterteppich hüpfen die Kinder Wörter, die sie beim Hüpfen buchstabieren, und nennen am Schluss das vollständige Wort.

- Wörterturnen

Die Kinder buchstabieren in kleinen Gruppen ein Wort, indem sie die einzelnen Buchstaben mit ihrem Körper (oder Fingern) darstellen. Die restliche Klasse muss raten, um welches Wort es sich handelt.

- Rückenschreiben

Die Kinder stellen sich in mehreren Reihen hintereinander auf. Der letzte Spieler jeder Reihe erhält Wortkarten, der erste ein Blatt Papier und einen Stift. Der letzte Schüler schreibt nun seinem Vordermann das erste Wort auf den Rücken, dieser wiederum seinem Vordermann usw. Der Schüler vorne schreibt das Wort auf ein Blatt Papier. Die Gruppe, die am Schluss die meisten Wörter richtig zu Papier gebracht hat, hat gewonnen. Auch hier kann man gut differenzieren, indem man die schwächeren Schüler an den Schluss der Reihe stellt, da sie von der Karte ablesen können.

- Laufdiktat

Ein kurzer Text (es können auch einzelne Wörter sein) wird an einem Ende des Klassenzimmers befestigt. Die Schüler müssen nun versuchen, einen Teil des Textes zu lesen und im Gedächtnis zu behalten, und laufen dann an ihren Platz zurück, um das Wort / den Satz aufzuschreiben – so lange, bis sie den Text vollständig abgeschrieben haben. Die Schüler können auch in Gruppen arbeiten, indem sie einem anderen Mitschüler den Text diktieren und er ihn schreibt. Anschließend korrigieren sie den Text gegenseitig und vergleichen ihn mit der Vorlage.



- Křížovky

Běžné křížovky jsou obvykle velmi obtížné, mohou být ale zjednodušeny, když řešení nabídneme jako pomůcku např. Napíšeme slovoslova pro řešení v jiném pořadí (třeba podle abecedy) a tak musí být pouze správně identifikována a napsána do správných políček. Taková pomůcka může být také prostředek pro diferenciaci žáků, aby slabší žáci mohli zažít pocit úspěchu. Výkonnější žáci musí slova napsat z hlavy.

- Rady slov

Žáci se musí pomocí změny jednoho písmena dostat od jednoho výchozího slova ke konečnému slovu. Jako pomůcka může být vždy uvedeno, které písmeno se má změnit nebo jsou vedle na řádku obrázky vznikajících slov. Šikovní žáci mohou vytvářet obdobné řady slov.

Příklad: Jak se dostaneme od slova MUND ke slovu LANG?

—

Übungen zur Rechtschreibung

Übungsbeispiel 1

Ball denn Ich machst spiele Was

Was machst du denn da?
Ich spiele Ball.

Übungsbeispiel 2

__as ma__st du de__ da?
__ch sp__le __a__.

Übungsbeispiel 3

sWa samcht ud nend ad?

cIh peitse laIB.
_____.

Übungsbeispiel 4

du denn heiße Lenka machst Wie

Ich [] [] [] Morika, [] [] heißt []?
[] [] [] . -
Was [] [] [] [] du [] [] da?

Pohybové hry:

- Slovní koberec:

Na velký kus baličoho papíru napíšeme písmena. Na tomto písmenkovém koberci děti skáčou a při skákání říkají písmenka slov. Na závěr musí říct celé slovo.

- Znázorňování slov:

Děti v malých skupinách hláskují slovo tak, že svým tělem nebo pomocí prstů jednotlivá písmena znázorní. Ostatní děti hádají, o jaké slovo se jedná.

- Psaní na záda:

Děti se postaví ve více řadách za sebe. Poslední hráč v každé řadě dostane kartičky se slovy, první papír a tužku. Poslední žák napíše žákovi před ním první slovo na záda, ten opět žákovi před ním a žák úplně vpředu napíše toto slovo na papír. Vyhraje skupina, která nakonec napsala na papír nejvíce slov správně. I zde se dá dobře diferencovat, slabší žáky postavíme nakonec řady, aby mohli opisovat z kartičky.

- Běžecký diktát:

Krátký text (mohou to být i jednotlivá slova) je umístěn na zadní stěnu třídy. Žáci musí zkusit

prečíst si kousek textu, zapamatovat si ho. Běží potom na své místo, aby si slovo nebo větu zapsali. To opakují, dokud nemají celý text přepsaný. Žáci mohou pracovat ve skupině, jeden žák běží a diktuje, jiný zapisuje. Poté text porovnávají, opravují a srovnávají s originálem.

4. Wortschatzarbeit

Der Wortschatz stellt die Hauptkomponente, die im Grundschulunterricht vermittelt wird, dar. Sie ist die Basis der Sprache. In der Unterrichtspraxis wird der Wortschatz von den Lehrbuchautoren bestimmt und es hängt vom Lehrer ab, ob er ihn für seine Lernergruppe erweitert oder beschränkt.

- Elementares Minimum – ca. 1000 Einheiten
- Grundwortschatzminimum – bis ca. 2000 Einheiten
- Lexikalisches Gesamtminimum – ca. 5000-6000 Einheiten

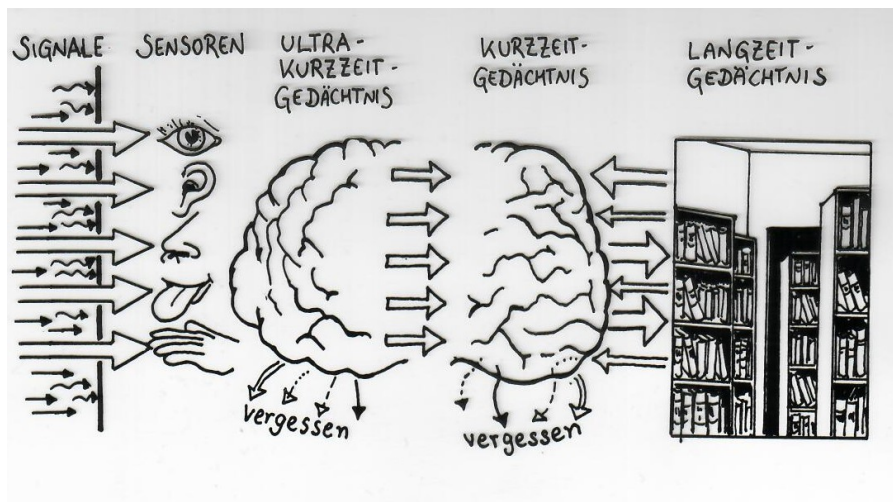
Der Grad der Beherrschung der lexikalischen Kenntnisse ist unterschiedlich:

1. Produktiver / aktiver Wortschatz (für die Alltagskommunikation – 2000 Wörter)
2. Rezeptiver / passiver Wortschatz (für die Alltagskommunikation – 8000 Wörter)
3. potenzieller Wortschatz, zu dem alle abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter zählen, die der Lerner auf Grund seiner Vorkenntnisse verstehen kann, wie auch Internationalismen.

4.1. Der Wortschatz und lernpsychologische Hintergründe

Der Wortschatz muss in Zusammenhängen präsentiert und gelernt werden, damit bestimmte **Vernetzungen** im Gedächtnis entstehen können. Jeder neue Kontext eröffnet einen weiteren Weg zu dem betreffenden Wort. Je mehr Wege es gibt und je weiter das Netz wird, desto größer ist die Chance, dass das Wort „gefunden“, also erinnert wird. Ordnungsprinzipien können dabei sein:

- Sachgruppen und Wortfelder (z.B. Fahrzeuge...)
- Gleichheit (Bibliothek - Bücherei)
- Nebenordnung Wortfamilie, Übersetzungen)
- Unterordnung (Ober – und Unterbegriffe)
- Grammatische Zusammenhänge (Wortarten, syntaktische Einprägung, typische Verbindungen)
- Thematische Merkmale: Definitionen, Assoziationen)



Die Bedeutung eines Wortes wird besser behalten, wenn der Lerner eine enge persönliche Beziehung zu diesem Wort und seinem Inhalt hat. Aus eigener Erfahrung schon bekannte Inhalte sind besser vorstellbar. Wie viel wir erinnern, hängt auch davon ab, über welche

Wahrnehmungskanäle (unsere Sinne) wir die Information aufgenommen haben. Je mehr dieser Wahrnehmungskanäle aktiviert werden, desto besser und länger behalten wir die Information. Diese Erkenntnis hat zum Prinzip des **mehrkanaligen Lernens**, besonders bei der Wortschatzarbeit, geführt.

Je nach Vorliebe der einzelnen Wahrnehmungskanäle unterscheiden wir mehrere Lerntypen.

4. Práce se slovní zásobou

Slovní zásoba představuje hlavní složku, která je zprostředkována na prvním stupni základní školy. Je základem jazyka. Ve výuce bývá určeno autory učebnic, která slovíčka se máme naučit, ale záleží i na vyučujících, jestli je rozšíří nebo jejich množství zmenší.

Rozlišujeme znalostní minima:

- Elementární minimum – ca. 1000 lexikálních jednotek
- minimum pro základní slovní zásobu – bis ca. 2000 lexikálních jednotek
- celkové lexikální minimum – ca. 5000-6000 lexikálních jednotek

Stupeň ovládnutí lexikálních znalostí je rozdílné:

1. Produktivní / aktivní slovní zásoba (pro každodenní komunikaci – 2000 slov)
2. Receptivní / pasivní slovní zásoba (pro každodenní komunikaci – 8000 slov)
3. potenciální slovní zásoba, ke které patří odvozená a složená slova, kterým žáci mohou rozumět na základě svých dosavadních znalostí a také internacionalismy.

4.1. Slovní zásoba a psychologie učení

Slovní zásoba musí být prezentována a vyučována v souvislostech, aby v paměti vznikly **určité spoje**. Každý nový kontext otvírá další cestu k novému slovu. Čím více takových cest je a čím větší síť tvoří, tím větší je šance, že slovo bude v paměti nalezeno, jinak řečeno si na něho vzpomeneme. Principy uspořádání přitom mohou být tyto:

- skupiny slov a slovní pole (např. vozidla...)
- synonyma (biblioteka - knihovna)
- řady slov (slova příbuzná, překlady)
- podřazenost slov (nadřazené a podřazené pojmy)
- gramatické souvislosti (slovní druhy, syntaktické vazby, typická spojení)
- tematické vlastnosti: (definice, asociace)

Význam slova si lépe zapamatujeme, když žák má osobní vztah k tomuto slovu a jeho obsahu. Známá témata z vlastní zkušenosti se dají lépe představit a zapamatovat. Kolik si zapamatujeme, závisí také na tom, přes které orgány vnímání (naše smysly) jsme informaci přijali. Čím více smyslů vnímání je aktivováno, tím lépe a delší dobu si udržíme informaci. Tento poznatek vedl k principu **multisenzorického učení**, který platí hlavně při učení se slovní zásobě.

Typy žáků podle preference smyslů

Podle preference smyslových kanálů se rozlišují různé typy učících se jedinců:

1. vizuální (který se učí rád pomocí zraku)
2. auditivní (učí se rád pomocí poslechu)
3. haptický (učí se rád pomocí hmatu)
4. verbální (učí se rád pomocí jazykového abstraktního výkladu)
5. interakční (učí se rád v sociálním kontaktu)

Ve skutečnosti většinou neexistují čisté typy, ale smíšené typy učení se.

Die Fertigkeiten

Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, dass die Schüler lernen, sich in der fremden Sprache angemessen zu verständigen, d.h. zu kommunizieren. Kommunikation kann auf verschiedene Art und Weise stattfinden: Ich kann mündlich kommunizieren, dazu muss ich hören und sprechen können; ich kann aber auch schriftlich kommunizieren, dazu muss ich lesen und schreiben können. Im Fremdsprachenunterricht unterscheiden wir daher zwischen vier Fertigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Die Fertigkeiten werden in Realsituationen selten isoliert gebraucht. Auch im Unterricht sollten in jeder Stunde mehrere Fertigkeiten geübt werden. Im Primarbereich stehen die mündlichen Fertigkeiten (Hören und Sprechen) jedoch im Vordergrund, Schreiben und Lesen haben zunächst eine unterstützende Funktion, wie z.B. das Notieren von Inhalten als Gedächtnisstütze o.ä. Jedoch kann der Lehrer in einzelnen Phasen Schwerpunkte setzen, um die eine oder andere Fertigkeit gezielt zu schulen.

5. Fertigkeit HÖREN

Das verstehende Hören ist ein komplexer Prozess. Um das Gehörte zu verstehen, müssen wir unter anderem:

- Die akustischen Signale erfassen (ähnlich klingende Laute unterscheiden, Wort- und Satzgrenzen und Pausen erkennen, Rhythmus und Intonation interpretieren)
- Einzelne Wörter erkennen und uns an ihre Bedeutung erinnern
- Diese Wörter zu einem sinnvollen Ganzen ordnen und interpretieren

Dabei können wir Probleme mit dem unbekanntem Wortschatz, mit der individuellen Sprechart des Sprechers oder der Sprechgeschwindigkeit haben. Es bleibt uns nicht viel Zeit zum Nachdenken, weil wir das Gesagte normalerweise nur einmal hören und gleichzeitig das Gehörte im Kopf behalten und es in dem neuen Zusammenhang interpretieren müssen.

5.1. Konsequenzen für den Unterricht

- Hörtexte dürfen nicht zu lang sein.
- Sie sollten sprachlicher einfacher sein als Lesetexte, weil diese mehrmals gelesen werden können. Sie sollten inhaltlich nicht zu dicht sein, das heißt, sie dürfen nicht zu viele neue Informationen in komprimierter Form beinhalten. Wenn ein Text Wiederholungen und unwichtige Informationen enthält, hat der Schüler mehr Zeit, über das Gehörte nachzudenken.
- Das Gehörte wird nicht wortwörtlich auswendig gelernt werden, sondern inhaltlich verstanden werden, wichtig ist die Bedeutung. Bei der Übung der Aussprache oder des Wortschatzes kann der Lehrer auch erwarten, dass die Schüler einen Satz vollständig nachsprechen können.

5.2. Übungstypologie

Um das Gedächtnis der Schüler zu trainieren, kann man s.g. Speicherübungen durchführen. Das sind Wortgruppen oder Sätze, die immer länger werden: z.B.

1. Der Junge lacht.
2. Der kleine Junge lacht.
3. Der kleine Junge von nebenan lacht.
4. Der kleine Junge von nebenan lacht, weil sein Freund gesund wurde.

Oder auch bekannte Kettenspiele wie:

Ich fahre nach Amerika und packe mein Buch ein.....

Dovednosti

Hlavním cílem cizojazyčné výuky je, aby se žáci naučili v cizím jazyce se přiměřeně dorozumět, tj. komunikovat. Komunikace může probíhat různým způsobem: mohou komunikovat ústně, k tomu musí umět poslouchat a mluvit; mohou komunikovat ale také písemně, k tomu musí umět číst a psát. V cizojazyčné výuce proto rozlišujeme čtyři dovednosti: poslech, mluvení, čtení a psaní. Dovednosti se v reálných situacích používají málokdy izolovaně. Také ve výuce by měly být v jedné hodině procvičovány různé dovednosti. Na prvním stupni jsou však ústní dovednosti (poslech a mluvení) důležitější. Psaní a čtení mají zpočátku jen podpůrnou funkci, jako např. dělání si poznámek pro zapamatování si různých obsahů apod. Přesto může učitel v různých fázích výuky dát důraz na jednu nebo druhou dovednost, aby je cíleně rozvíjel.

5. Dovednost POSLECH

Poslech s porozuměním je složitý proces. Abychom tomu, co slyšíme, rozuměli, musíme mimo jiné:

- Uchopit akustické signály (rozlišit podobně znějící hlásky, poznat hranice slov a vět a pauzy, interpretovat rytmus a intonaci)
- Rozpoznat jednotlivá slova a vzpomenout si na jejich význam
- Tato slova uspořádat do celku a interpretovat význam

Přitom můžeme mít problémy s neznámou slovní zásobou, s individuálními zvláštnostmi mluvího nebo s rychlostí promluvy. Nezbyvá nám mnoho času k přemýšlení, protože to, co bylo řečeno většinou slyšíme jen jednou a zároveň musíme to, co jsme slyšeli udržet v paměti a interpretovat to v nových souvislostech.

5.1. Důsledky pro výuku

- Poslechové texty nesmí být příliš dlouhé.
- Měly by být jazykově jednodušší než texty pro čtení, protože ty můžeme číst opakovaně. Obsahově by neměly být moc zhuštěné, to znamená, že by neměly obsahovat příliš mnoho nových informací ve zhuštěné formě. Když text obsahuje opakování informací a nedůležité údaje, má žák více času přemýšlet o tom, co slyšel.
- To, co žáci slyšeli, by se nemělo učit zpaměti interpretovat, spíše obsahově chápat, protože důležitý je význam. Při nácvičce výslovnosti nebo slovní zásoby může učitel chtít po žácích také opakovat celé věty.

5.2. Typologie cvičení

Abychom trénovali paměť žáků, můžeme zařadit cvičení na paměť. Jedná se o skupiny slov nebo vět, které jsou stále delší, např.

1. Chlapec se směje.
2. Malý chlapec se směje.
3. Malý chlapec od sousedů se směje.
4. Malý chlapec od sousedů se směje, protože jeho přítel se uzdravil.

Vhodné jsou také známé řetězové hry:
Jedu do Ameriky a zabalím si knihu....

Übungen zum Hörverstehen müssen keine künstliche Angelegenheit sein und sich auf Lehrbuchinhalte oder CDs-Aufnahmen beschränken. Der Unterricht selbst bietet uns viele Möglichkeiten, das Hörverstehen auf natürliche Weise und in realen Situationen zu entwickeln. Viele Spiele schaffen Kommunikationssituationen, in denen die Schüler einander zuhören müssen. Aber auch Arbeitsanweisungen des Lehrers tragen zur Schulung des Hörverstehens bei:

- Setzt euch
- Steht bitte auf
- Wir machen einen Kreis
- Nehmt bitte euer Heft...raus.
- Wer möchte lesen?
- Das war nicht ganz richtig; etc.

Spielerische Übungen zum Hörverstehen

- Simon sagt

Der Lehrer (oder ein Schüler) gibt eine Anweisung. Die Klasse darf diese Anweisung nur ausführen, wenn Simon das sagt:

Simon sagt: z.B. „Faltet die Hände“ (ja)

„Faltet die Hände“, sagt Simon (ja)

„Faltet die Hände“ (nein)

Wer einen Fehler macht, gibt ein Pfand, z.B. einen Anspitzer, ein Lineal o.ä.. Nachher werden die Pfänder ausgelöst und der Schüler muss eine bestimmte Aufgabe erfüllen.

- Wer war der schnellste

Drei Kinder werden ausgezählt und kommen nach vorne. Der Lehrer gibt eine Anweisung und wer am schnellsten richtig reagiert hat, darf weiterspielen, die anderen zwei Schüler werden ausgetauscht.

- Das Vier-Ecken-Spiel

Vier Kinder werden ausgezählt und stellen sich jeweils in eine Ecke des Klassenzimmers. Der Lehrer gibt jedem Kind einen anderen Auftrag, zum Beispiel:

„Wenn ich in die Hände klatsche, gehst du zur Tafel, machst du die Tür auf, machst du das Licht an, setzt du dich auf den Boden.“

Wenn der Lehrer klatscht, müssen alle Kinder ihren Auftrag ausführen. Die Klasse beobachtet, ob alle das Richtige tun. Wenn ein Kind einen Fehler macht, wird es ausgetauscht.

- Alle Enten fliegen hoch

Voraussetzung ist, dass die Kinder mehrere Tiernamen kennen. Der Lehrer hebt bei jedem „hoch“ die Hände und ruft zum Beispiel: „Alle Enten fliegen hoch.“ Das ist richtig. Alle Kinder heben die Hände. „Alle Hunde fliegen hoch“. Falsch. Wer trotzdem die Hände gehoben hat, hat einen Fehler gemacht.

- Richtig- und Falsch-Stühle

Dieses Spiel eignet sich zum Beispiel im Anschluss an Geschichten oder Lehrbuchtexte, die im Unterricht bearbeitet wurden.

Zwei Stühle werden in einiger Entfernung im Klassenzimmer aufgestellt. Dazwischen stehen zwei Kinder. An dem einen Stuhl wird ein Schild mit „Richtig“ befestigt, am anderen ein Schild mit „Falsch“.

Der Lehrer sagt einen Satz zur Geschichte, der entweder richtig oder falsch ist. Die beiden Schüler müssen versuchen, sich als erster auf den betreffenden Stuhl zu setzen. Wer zu spät kommt oder einen Fehler gemacht hat, muss ausscheiden und wird durch ein anderes Kind ersetzt.

Cvičení k poslechu nemusí být uměle vymyšleny a omezovat se jen na učebnice a jejich nahrávky na CD. Výuka sama nám nabízí mnoho možností, jak rozvíjet poslech přirozeným způsobem v reálných situacích. Mnoho her kromě toho vytváří komunikační situace, ve kterých si žáci musí navzájem naslouchat. Také pracovní pokyny učitelů přispívají ke školení poslechu s porozuměním:

- Sedněte si
- Vstaňte, prosím
- Uděláme kruh
- Vyndejte si prosím sešit.
- Kdo chce číst?
- To nebylo úplně správně; apod.

Hravá cvičení k poslechu

- Simon řekl

Učitel (nebo některý žák) dává pokyny. Třída smí tyto pokyny provádět jen, když to „řekl Simon“:

Simon řekl: „překřižte si ruce“ (ano)

„překřižte si ruce“, řekl Simon (ano)

„překřižte si ruce“. (ne)

Kdo udělá chybu, dá fant, např. ořezávátko, pravítko apod. Potom se fanty rozdávají a žáci musí splnit nějaký úkol.

- Kdo byl nejrychlejší

Jsou vybrány tři děti a ty jdou k tabuli. Učitel dá pokyn a žáci ho provedou. Kdo nejrychleji správně reaguje, smí hrát dál, ostatní dva jsou vyměněni.

- Hra na čtyři kouty

Vybereme čtyři děti, které se postaví do jednotlivých koutů třídy. Učitel dá žákům různé pokyny, např.:

„Když tlesknu, půjdeš k tabuli, otevřeš dveře, rozsvítíš světlo, posadíš se na podlahu.“

Když učitel tleskne, musí všechny děti splnit svůj úkol. Třída sleduje, jestli všichni dělají to správné. Když některé dítě udělá chybu, je vystřídáno.

- Všechno lítá, co má peří

Předpokladem je, že žáci znají více názvů zvířat. Učitel zvedne při každém „hoch“ ruce a zvolá například „Všechny kachny létají.“ To je správně. Všechny děti zvednou ruce. „Všichni psi létají“ je nesprávně. Kdo přesto zvedne ruce, udělal chybu.

- Správné a nesprávné židle

Tato hra se hodí např. jako následující aktivita po práci s příběhy nebo texty z učebnic, které jsme v hodině četli.

Ve třídě postavíme kousek od sebe dvě židle. Mezi nimi stojí dvě děti. Na jedné je upevněná cedulka „správně“, na druhé „špatně“.

Učitel řekne větu, která se týká pravdivá nebo nepravdivá. Oba žáci sednout na tu správnou židli. Kdo se musí si jít sednout a je vystřídán



obsahu příběhu, která je buď se pokoušejí si jako první opozdit nebo udělá chybu, jiným dítětem.

- **Bingo s čísly**

Každý žák si nakreslí na papír čtverec nebo obdélník s 9 poli. Do každého políčka si napíše číslici mezi 1 a 20. Učitel předčítá číslice, každý žák si zakřížkuje číslice, když je má na svém listě napsané. První, kdo zakřížkuje všechny číslice, zavolá Bingo!

- **Bingo s písmeny a slovy**

Stejnou hru můžeme hrát taky s písmeny nebo slovy vybranými z předem daného seznamu (např. zvířata).

- **Lotto**

Každý žák si vybere z určité skupiny čísel (např. 1-20) šest čísel. Učitel sdělí potom šest vítězných čísel. Žáci si předtím vymění své tikety a kontrolují a zakroužkují čísla, která jejich spolužák správně zvolil. Výměna tiketů je nutná, protože žáci by mohli dodatečně vylepšit svoji volbu čísel. Potom se tikety opět vrátí zpět.

- **Obrázky s čísly**

Každý žák dostane pracovní list, na kterém jsou rozvržena čísla. Učitel předčítá čísla v určitém pořadí a žáci je spojují. Když jsou spojena všechna čísla správně, vznikne obrázek. Nakonec žáci pojmenují, co na obrázku vidí.

- **Vizuální diktát**

Učitel nakreslí několik jednoduchých obrázků na tabuli. Potom diktuje, kde předměty mají stát (např. stůl stojí uprostřed. Na stole stojí tři láhve...). Na závěr učitel nakreslí na tabuli obrázek, a přitom ho ještě jednou popíše. Žáci přezkoumají své obrázky a k hlubšímu uvědomění může být na tabuli vedle obrázku učitele připevněn také některý obrázek žáka. Žák může porovnávat, co je jinak.

Varianta: Každý žák nejdříve nakreslí obrázek. Potom si žáci navzájem popisují své obrázky a pokoušejí se obrázek partnera co možná nejvěrněji nakreslit.

- **Hádky**

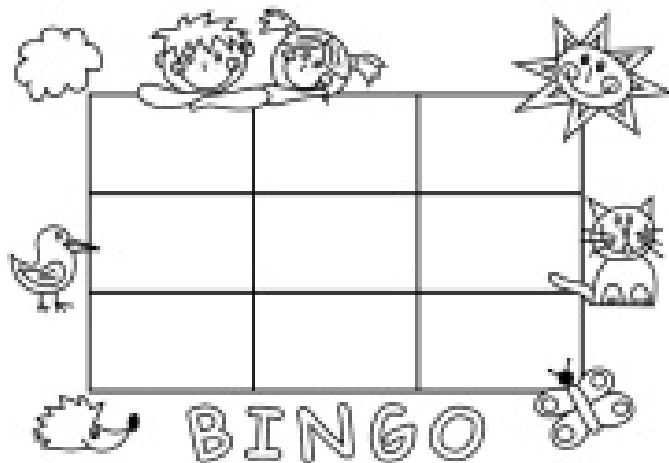
Hádky jsou sice těžké i v mateřštině, dají se ale zjednodušit. Můžeme nabídnout tři nebo čtyři řešení k výběru.

Např.

1. Které zvíře to je? Myš, šnek, včela nebo zajíc?

a) Které malé zvířátko nosí med? Nebo

b) Menší, než myš nosí svůj domeček.



Aufgaben vor dem Hören

Auch wenn alle Wörter im Hörtext bekannt sind, sollte der Lehrer die Schüler nicht unvorbereitet an den Hörtext „schicken“. Vor dem Hören sollte man:

1. klären, um welche Situation es sich handelt
2. bekannten Wortschatz aktivieren
3. das Weltwissen der Schüler aktivieren und eine Hörerwartung aufbauen
4. den Text vorentlasten, also unbekanntes Wortschatz einführen und durch visuelle oder akustische Impulse die Hörerwartung aufbauen.

Aufgaben während des Hörens

Gerade bei den Anfängern sind das gleichzeitige Hören und Schreiben sehr schwer und sollte sich auf einzelne Worte oder Zahlen einschränken. Stattdessen können die Schüler z.B.

- Eine Wegbeschreibung auf einem Plan verfolgen und ankreuzen, wo sie virtuell angekommen sind.
- Bilder in die richtige Reihenfolge bringen;
- Bilder und Wort- oder Satzkarten zuordnen;
- Bilder und Begriffe durch Linien verbinden;
- Aus einer Reihe von Bildern diejenigen ankreuzen, die im Text genannt werden;
- Anweisungen (z.B. Gymnastikübungen) ausführen.

Es ist auch wichtig verschiedene Hörstile zu üben, da sie für Realsituationen relevant sein können. Man sollte also auch Texte verwenden, die auch einige unbekannte Wörter enthalten. Nur so können die Schüler die Fähigkeit trainieren, Bedeutungen aus dem Kontext zu erschließen. Diesen Hörstil nennen wir globales Hören und wir versuchen die zentrale Information des Textes, das Wichtigste, zu erfassen. Beim s.g. selektiven Hören konzentrieren wir uns nur auf bestimmte Informationen, die uns interessieren. Den Text können wir am besten so trainieren, dass wir sie nicht mitlesen lassen, sondern bei Schwierigkeiten den Text mehrmals abspielen oder vorlesen. Die Kinder kommen in der Anfangsphase wahrscheinlich so wie so beim Mitlesen mit der Geschwindigkeit nicht mit.

6. Fertigkeit SPRECHEN

6.1. Stellenwert des Sprechens im Fremdsprachenunterricht

Die gelernte Sprache sollte in ihrer kommunikativen Funktion kennen gelernt werden. Der Anteil der „face-to-face“ Gespräche an der Gesamtkommunikation beträgt bestimmt mehr als das monologische Sprechen. Neben dem Hörverstehen ist also vor allem das Sprechen wichtig. Oft gibt es aber im Unterricht eine falsche Vorstellung, dass sich die Fähigkeit, mündlich zu kommunizieren, quasi nebenbei ergibt, wenn Wortschatz, Phonetik und Grammatik entsprechend geübt worden sind. In der Realität haben aber viele Lerner Schwierigkeiten sich in Realsituationen trotzdem spontan und flüssig verständlich zu machen. Das Sprechen ist also gezielt zu üben.

6.2. Lernziele

Der Sprecher soll auch wie die Muttersprachler seine Sätze nicht aus gelernten Einzelwörtern zusammensetzen, sondern aus fertigen Bausteinen aufbauen, wie z.B. „gestern Abend“, „ich hätte gern“ etc. Das Ziel ist also in erster Phase die Redekonzepte zu entwerfen und in der weiteren „äußeren“ Phase diese sprachlich umzusetzen. Dabei soll er:

- Seine Aussprache wenigstens soweit entwickeln, dass der Hörer die gesprochenen Äußerungen identifizieren kann.

Úlohy před poslechem

I když jsou všechna slova v poslechovém textu známá, neměl by učitel „poslat“ žáky na poslech nepřipravené. Před poslechem bychom měli:

1. vysvětlit, o jakou situaci se jedná
2. aktivovat známou slovní zásobu
3. aktivovat znalosti žáků o světě a vybudovat očekávání při poslechu
4. odlehčit text, to znamená uvést neznámou slovní zásobu a pomocí vizuálních nebo akustických impulzů vytvořit očekávání pro poslech.

Úlohy během poslechu

Právě u začátečníků je poslech a současné psaní velmi těžké a mělo by se omezit jen na jednotlivá slova nebo čísla. Místo toho mohou žáci také např.

- Sledovat popis cesty na plánu a zakřížkovat, kam virtuálně došli;
- Uspořádat obrázky do správného pořadí;
- Přiřadit obrázek k kartě se slovem nebo větou;
- Spojit slova a pojmy čarou;
- Z řady obrázků zakroužkovat ty, které jsou v textu obsaženy;
- Provádět pohyby podle pokynů (např. gymnastická cvičení).

Je také důležité procvičovat různé styly poslechu, protože mohou být pro reálné situace relevantní. Člověk by měl používat i texty, které obsahují i nějaká neznámá slova. Jen tak mohou žáci trénovat schopnost odhadovat významy z kontextu. Tento styl poslechu nazýváme globální poslech a my zkusíme uchopit centrální informaci textu, tu nejdůležitější. Při tzv. selektivním poslechu se soustředíme na určitou informaci, které nás zajímají. Text můžeme nejlépe trénovat tak, že je nenecháme číst text potichu s poslechem, ale pustíme ho vícekrát nebo ho přečteme nahlas. Děti asi nebudou stejně schopny číst text potichu v takové rychlosti, jak ho uslyší z nahrávky.

6. Dovednost MLUVENÍ

6.1. Důležitost dovednosti mluvení ve výuce cizího jazyka

Jazyk, kterému se učíme, by měl být poznán ve své komunikační funkci. Podíl rozhovorů „face – to – face“ na celkové komunikaci je určitě větší než monologického mluvení. Vedle poslechu s porozuměním je proto důležité také mluvení. Často existuje ale nesprávná představa, že schopnost ústně komunikovat se rozvíjí jakoby mimochodem, když se dostatečně procvičí slovní zásoba, fonetika a gramatika. Ve skutečnosti má ale mnoho žáků obtíže se v reálných situacích přesto spontánně a plynule dorozumět. Mluvení se proto musí cíleně nacvičovat.

6.2. Učební cíle

Mluví by neměl, stejně jako to dělají rodilí mluvčí, skládat věty z jednotlivých naučených slov, nýbrž je tvořit z hotových stavebních kamenů, jako např. „včera večer“, „rád bych si objednal / rád bych si dal“ apod. Cílem je tedy v první fázi navrhnout určitý koncept promluvy a v další „vnější“ fázi ho jazykově ztvárnit. Přitom by měl:

- Dosáhnout alespoň takové výslovnosti, aby jeho posluchač mohl identifikovat to, co bylo řečeno.

- Das sprachliche Material (Wörter und Phrasen) zur Verfügung haben, die er in den Sprechsituationen benötigt, um seine Redeabsicht zu realisieren.
- Das grammatische Wissen anzuwenden, das für die mündliche Äußerung notwendig ist.
- Seine Antworten auf die Äußerungen des Gesprächspartners beziehen.
- Stilistisch adäquat sprachlich reagieren.

6.3. Konsequenzen für den Unterricht

- Im Mittelunkt des frühen Unterrichts steht die gesprochene Sprache, nicht die Schriftsprache.
- Im Vordergrund steht das dialogische Sprechen.
- Das oberste Ziel ist die Verständigung, nicht die Korrektheit. Dies schließt eine gewisse Fehlertoleranz ein. Gerade beim spontanen Sprechen der Schüler sollten nicht alle Fehler pedantisch korrigiert werden, solange die Kommunikation funktioniert.
- Ein kommunikativer Fremdsprachenunterricht geht nicht von der Grammatik, sondern von der Sprechsituation aus. Welche Sprechabsicht will ich verwirklichen und welche Redemittel benötige ich dazu? Das sind grundlegende Fragen.

Dazu ein Beispiel:

Sprechsituation: Einkaufen / Im Geschäft

Sprechabsicht: einen Wunsch äußern

Redemittel: „Ich möchte...“ / „Ein, eine, einen.... bitte“ /“Haben Sie...?“

Wenn im Unterricht mit einer bestimmten Kommunikationssituation gearbeitet wird, sollten nicht alle Redemittel auf einmal eingeführt werden, sinnvoller ist es, im Laufe der Zeit die einzelnen Situationen noch einmal aufzugreifen, bekanntes Vokabular zu wiederholen und das Repertoire zu erweitern.

Bis der Lerner die Fähigkeit entwickelt hat, frei und spontan in der Realsituation kommunizieren zu können, wird er mehrere Stufen der Sprachfertigkeit durchlaufen. Schreiter (1996) unterscheidet drei Stufen der Fertigkeit Sprechen:

1. Stufe: variationsloses /imitierendes Sprechen (Reproduktion)

Hierbei handelt es sich um das wörtliche Wiederholen von Informationen. Inhalt und sprachliche Form werden dabei nicht verändert. Z.B. beim Nachsprechen, lauten Vorlesen oder bei der Reproduktion auswendig gelerntem Material.

2. Stufe: gelenkt-variiertes Sprechen (Rekonstruktion)

Hier wird der Text möglichst genau wiedergegeben, die Inhalte sind festgelegt, aber der Schüler ist freier in der Wahl des Ausdrucks.

3. Stufe: freies Sprechen (Konstruktion)

Der Schüler bestimmt (zumindest teilweise) die Inhalte und die sprachliche Form seiner Äußerungen und muss sie auch selbständig strukturieren.

6.4. Übungstypologie

- Mít k dispozici jazykový materiál (slova a fráze), které pro dané mluvní situace potřebuje, aby mohl zrealizovat svůj mluvní záměr.
- Využít gramatických znalostí, které jsou pro mluvní vyjádření záměru potřebné
- Svě odpovědi vztahovat na vyjádření partnera v rozhovoru.
- Jazykově reagovat stylisticky odpovídajícím způsobem

6.3. Konsekvence pro výuku

- V centru rané výuky je mluvený jazyk, ne psaný.
- V popředí zájmu stojí rozhovory, dialogické mluvení.
- Nejvyšším cílem je porozumět si, nikoliv mluvit bez chyb. To zahrnuje určitou míru tolerance k chybám. Právě při spontánním mluvení žáků bychom neměli opravovat pedantsky všechny chyby, pokud komunikace funguje.
- Komunikačně orientovaná výuka cizího jazyka nevychází z mluvnice, ale z komunikační situace. Jaký mluvní záměr chci v této situaci realizovat a jaké mluvní prostředky si pro tento cíl zvolím? To jsou zásadní otázky.

K tomu jeden příklad:

Mluvní situace: nakupování / v obchodě

Mluvní záměr: vyjádřit přání

Mluvní/ řečové prostředky: „Chtěl bych...“/ „jeden, jednu, jedno...prosím. „/ „Máte...?“

Když ve výuce pracujeme s jednou konkrétní mluvní situací, neměli bychom hned uvádět všechny řečové prostředky naráz, smysluplnější je, když později uchopíme stejnou situaci a již naučenou slovní zásobu zopakujeme a novou přidáme.

Dokud se žák nenaučí se v reálné situaci vyjadřovat volně a spontánně, musí projít mnoha stupni dovednosti mluvit. Schreiter (1996) rozlišuje tři stupně dovednosti mluvit:

1. stupeň: Reprodukce = mluvení imitativní

Zde se jedná o doslovné opakování informací, obsah i jazyková forma se přitom nemění.

Např. při opakování po nějakém vzoru, při hlasitém čtení nebo při reprodukci pamětně naučeného textu.

2. stupeň: Rekonstrukce – řízeně-variující mluvení

Zde je text opakován co možná nejpřesněji, obsahy jsou dány, ale žák má volnost ve způsobu vyjádření.

3. stupeň: konstrukce – volné mluvení

Žák určuje (alespoň částečně) obsah a jazykovou formu svého vyjádření a musí je taky samostatně strukturovat.

6.4. Typologie cvičení

Entsprechend den verschiedenen Fertigungsstufen lassen sich verschiedenen Übungstypen unterscheiden, die progressiv von imitatorischen Übungen über Aufgaben, die dem Lerner zumindest teilweise eine Transformationsleistung abverlangen, bis hin zur freien Äußerungen fortschreiten. Die folgende Übungstypologie von Neuner wurde den Möglichkeiten der Primarstufe angepasst.

1. Vorbereitende Übungen

Diese Übungen haben einen rein imitatorischen Charakter. Sie können sich auf den Aufbau von Wortschatz und Redemitteln und Aussprache beziehen, wie z.B.

- Sammeln von Wortschatz zu einem Thema (z.B. Assoziogramm, Wortigel)
- Nachsprechen
- Rezitieren von Reimen und Gedichten
- Singen von Liedern
- Reproduzieren auswendig gelernter Dialoge.

2. Aufbauende Übungen

Diese Übungen fordern dem Lerner bereits eine gewisse produktive Leistung ab. Hierunter fallen Aufgaben wie:

- Das Rekonstruieren von (Modell)dialogen,
- Das Variieren von Dialogen
- Bildbeschreibung /Bildinterpretation.

3. Strukturierende Übungen

Diese Übungen sollen den Lerner dazu befähigen, seine Rede selbständig zu strukturieren:

- Das Nacherzählen von Texten
- Die strukturierte Wiedergabe von Bildinhalten / Bildserien
- Kurze Interviews.

4. Simulierende Übungen

Hier kann der Lerner innerhalb eines gegebenen Rahmens Inhalt und sprachliche Form seiner Äußerungen selbst bestimmen. Z.B. in Rollenspielen.

5. Übungen, die Kommunikation sind

Hier handelt es sich um authentische, reale Kommunikation, in denen der Lerner als er selbst spricht, wie z.B. in der sozialen Interaktion im Unterrichtsgeschehen (bitten, nachfragen, korrigieren).

7. Fertigkeit LESEN

Das Lesen spielt auf der Primarstufe und bei Anfängern im Vergleich zu den mündlichen Fertigkeiten Hören und Sprechen in der Regel eine nebengeordnete Rolle. Auf jeden Fall bilden aber die mündlichen Fertigkeiten die Grundlage für Erarbeitung und Beherrschung des Schriftbildes, die schriftlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben haben gleichzeitig eine stützende Rolle bei der Festigung von Wortschatz und Strukturen.

Eine zentrale Frage betrifft den Anfang der Einführung des Schreibens. Es wird in der Fachliteratur (etwa nach Maier, 1991) empfohlen, die Schrift nach anderthalb Jahren vom Anfang in dem ersten Grundschuljahr oder nach einem halben Jahr bei Beginn in der 3. Grundschulklasse behutsam einzuführen. Dabei wird unter dem stillen verstehenden Lesen und lautem Lesen unterschieden.

7.1. Das laute Lesen

Was muss der Leser leisten, um einen Text angemessen vortragen zu können? Der Prozess des Lesens zerfällt in verschiedene Teilprozesse:

1. Der Leser setzt zunächst die Schriftzeichen in Laute um.
2. Der Leser assoziiert dann die lautlich entschlüsselten Worte mit den entsprechenden

Podle různých stupňů dovednosti lze také rozlišovat různé typy cvičení, která postupují od imitativních cvičení přes cvičení, která po žákovi alespoň částečně vyžaduje transformační úkony (změny), až po zcela volná vyjádření. Následující typologie podle Neunera byla přizpůsobena možnostem dětí na prvním stupni ZŠ.

1. Přípravná cvičení

Tato cvičení mají čistě imitativní charakter. Mohou se vztahovat k problematice rozšiřování slovní zásoby a k výslovnosti, např.

- sbírání slovíček k nějakému tématu (např. pomocí asociogramů, slovních map)
- opakování
- recitování rýmů a básniček
- zpěv písniček
- reprodukci z paměti naučených dialogů

2. Nástavbová cvičení

Tato cvičení už vyžadují od žáka určitý produktivní výkon. Patří sem cvičení jako:

- rekonstrukce (modelových) dialogů
- různé variace na dialogy
- popis obrázku / interpretace obrázku

3. Strukturující cvičení

Tato cvičení by měla naučit žáka svoje vyjadřování samostatně strukturovat.

- Převyprávění textů
- Strukturovaný popis obsahů obrázků/ řady obrázků
- Krátká interview.

4. Simulační cvičení

Zda může žák v určitém předem daném rámci sám určit obsah i formu svého sdělení. Např. při hraní rolí.

5. Cvičení, která jsou komunikací

Tady se jedná o autentické reálné komunikace, při nichž žák mluví sám za sebe, např. při sociální interakci během výuky (prosí, ptá se, opravuje).

7. Dovednost ČTENÍ

Čtení hraje na prvním stupni a u začátečníků ve srovnání s ústními dovednostmi poslech a mluvení zpravidla jen vedlejší roli. V každém případě představují ústní dovednosti základ pro zpracování a ovládnutí psané podoby jazyka, psaní a čtení mají zároveň podpůrnou roli při upevňování slovní zásoby a jazykových struktur.

Centrální otázka se týká začátku zavádění psaní. Podle odborné literatury (třeba Maiera, 1991) se doporučuje zavádět psaní postupně po roce a půl při začátku v první třídě nebo po půl roce při začátku ve 3. třídě. Přitom je také důležité rozlišovat u čtení mezi tichým čtením s porozuměním a hlasitým čtením.

7.1. Hlasité čtení

Co musí umět čtenář, aby zvládl přednést text přiměřeně? Proces čtení můžeme rozdělit do několika částí:

1. Čtenář převede nejdříve psané znaky do hlásek.
2. Čtenář asociuje potom slova, která rozpoznal hláskově s jejich významy.

Wortbedeutungen.

3. Die einzelnen Worte müssen nun in einen Zusammenhang gebracht werden, um die Gesamtaussage eines Satzes zu verstehen.
4. Der einzelne Satz muss in den Kontext der umgebenden Sätze eingebettet werden.
5. Erst aus diesem Verständnis ergibt sich die korrekte Betonung und Satzmelodie. Lesen und Aussprachefehler hängen also eng zusammen.

Lautes Lesen ist also in vielfacher Hinsicht schwieriger als das stille Lesen, da hier auch noch phonetische Kenntnisse produktiv umgesetzt werden müssen. Daraus ergeben sich als Forderungen:

1. Das laute Lesen muss regelmäßig geübt werden. Dabei sollte besonders auf die korrekte Intonation Wert gelegt werden.
2. Ausgangspunkt sollte das *wiedererkennende* Lesen sein, d.h. es sollten zunächst nur Wörter, Sätze und kleine Texte gelesen werden, die den Schülern schon aus der mündlichen Arbeit phonetisch und inhaltlich bekannt sind. Später können auch unbekannte Sätze, die allerdings aus bekannten Wörtern bestehen sollten, hinzukommen. Es empfehlen sich verschiedene Phasen, wobei man vom still mitlesenden Hören über das Chorlesen zum individuellen Lesen vorgehen kann.
 1. Der Lehrer oder die Stimme auf einer Audioaufnahme liest vor, die Schüler lesen still mit.
 2. Der Lehrer liest einzelne Sätze vor, die Schüler lesen sie nach.
 3. Die Schüler lesen einen Text mit, den der Lehrer vorliest oder von einer CD abspielt.
 4. Die Schüler lesen individuell einzelne Sätze, z.B. reihum. Bei dialogischen Texten empfiehlt sich natürlich das Lesen mit verteilten Rollen.

7.2. Das stille, verstehende Lesen

Es gibt verschiedene Arten einen Text still zu lesen. Das hängt von der jeweiligen Leseintention ab. Ähnlich wie beim Hören unterscheidet man daher verschiedene Lesestile:

- *Das kursorische Lesen*
Hier geht es nur darum, die wichtigsten Informationen zu erfassen.
- *Das selektive Lesen*
Hier sucht der Leser nach bestimmten Informationen in einem Text.
- *Das totale Lesen*
Hier will der Leser den Text vollständig erfassen, Wort für Wort und Satz für Satz.

Auf der Primarstufe wird das totale Lesen überwiegen, aber Schüler sollten vorsichtig daran gewöhnt werden, unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen und wichtige Informationen zu finden, bzw. irrelevante Informationen zu ignorieren.

7.3. Übungstypologie

Die traditionelle Methode zur Überprüfung des Leseverstehens, nämlich die Beantwortung von Fragen zum Text, ist mit verschiedenen Problemen verbunden:

- Die Antworten müssen oft aus dem Text abgeschrieben werden, weil die Produktion der Schüler noch nicht auf dem gleichen Niveau sein kann, wie die Rezeption.
- Die Antworten können deswegen auch inhaltlich zwar korrekt sein, aber sprachlich fehlerhaft.

So bieten sich vier Gruppen von Übungen zur Überprüfung des Leseverstehens an:

3. Jednotlivá slova musí být uvedena do souvislosti, abychom pochopili výpověď celé věty.
4. Jednotlivé věty musí být pochopeny v kontextu vět, které je obklopují.
5. Teprve až z tohoto pochopení se odvíjí správný akcent a větná melodie. Čtení a chyby ve výslovnosti spolu úzce souvisejí.

Hlasité čtení je tedy v mnohém ohledu obtížnější než čtení tiché, protože při něm musíme umět uplatnit také fonetické znalosti. Z toho plynou požadavky pro výuku:

1. Hlasité čtení musí být pravidelně trénováno. Přitom by měla být zohledněna především správná intonace.
2. Východiskem je tzv. *čtení s rozpoznáváním*, což znamená, že nejdříve by se četla slova, věty a krátké texty, které jsou žákům známé z fonetické a obsahové stránky už z ústní práce. Později se mohou přiřadit také neznámé věty, které by ale měly obsahovat známá slova. Doporučujeme pracovat v několika fázích, při kterých se postupuje od tichého čtení při současném poslechu přes čtení ve skupině (sborové čtení) k individuálnímu čtení.
 1. Učitel nebo hlas z nahrávky předčítá, žáci čtou tiše s ním.
 2. Vyučující čte nahlas jednotlivé věty, žáci je čtou nahlas po něm.
 3. Žáci čtou nahlas s učitelem nebo s nahrávkou celý text.
 4. Jednotliví žáci čtou individuálně jednotlivé věty, např. po řadě. U dialogických textů se doporučuje číst samozřejmě v rolích.

7.2. Tiché čtení s porozuměním

Existují různé způsoby, jak se dá číst text potichu. Závisí na našem záměru, s jakým čteme. Podobně jako u poslechu se rozlišuje mezi několika druhy čtení:

- *Kurzorické čtení*
Zde jde jen o to, uchopit podstatné informace.
- *Selektivní čtení*
Zde hledá čtenář v textu jen určité vybrané informace
- *Totální čtení*

Zde čtenář text uchopí kompletně, slovo za slovem, větu za větou. Na prvním stupni tento druh čtení převažuje, ale žáci by měli být opatrně vedeni k tomu, aby dokázali z kontextu odhadnout význam neznámých slov a najít důležité informace, resp. nerelevantní informace ignorovat.

7.3. Typologie cvičení

Tradiční metoda k ověření porozumění čtenému, tj. odpovídání na otázky k textu, je spojena s různými problémy:

- Odpovědi musí být často opisovány z textu, protože produkce (zde psaní) ještě nemůže být na takové úrovni jako porozumění psanému, receptce.
- Odpovědi proto mohou být také obsahově správné, ale po jazykové stránce chybné.

Nabízejí se čtyři skupiny cvičení pro ověření porozumění čtenému:

- A) Zuordnungsaufgaben
 - Zuordnung von Bild und Satz, Text,
 - Zuordnung von Satzteilen,
 - Zuordnung von Satz und Satz (z.B. Frage – Antwort)
 - Zuordnung von Textteilen (z.B. Textpuzzle),
 - Kontextualisierung von Aussagen (Wer könnte das sagen?)
- B) Ergänzungsaufgaben
 - Lückentext (mit oder ohne Worthilfen)
 - Vervollständigen von Satzanfängen (mit oder ohne Lösungshilfen)
 - Ergänzen von Vokalen, die in einem Text oder Satz gelöscht wurden.
- C) Außersprachliche Handlungen
 - Visuelles Diktat
 - Verfolgen einer Wegbeschreibung
 - Ausführen einer Bastelanleitung
 - Markieren von Wort- oder Satzgrenzen
 - Ankreuzen (z. B. richtig oder falsch)
- D) Reproduktive/ Produktive Aufgabenstellungen
 - Ausfüllen von Rastern oder Tabellen
 - Beantworten von Fragen zum Text
 - Korrektur falscher Aussagen zu einem Text.

8. Fertigkeit SCHREIBEN

8.1. Funktionen des Schreibens im Fremdsprachenunterricht

Im Unterricht auf der Primarstufe sollte zwar das Sprechen im Vordergrund stehen. Dennoch wäre es nicht sinnvoll, vollständig auf das Schreiben zu verzichten.

- Schreibübungen tragen zur Festigung von Wortschatz und Grammatik bei. Das geschriebene Wort wie auch der Schreibprozess selbst (das Graphomotorische) sind eine wichtige Gedächtnisstütze.
- Das Schreiben ermöglicht viele Übungsformen, bei denen jeder Schüler individuell und seinem eigenen Lerntempo entsprechend mit den gelernten Wörtern und grammatischen Formen arbeiten kann.
- Hausaufgaben werden oft schriftlich ausgeführt.
- Die schriftlichen Arbeiten der Schüler vermitteln dem Lehrer unter Umständen ein akkurateres Bild vom Sprachstand jedes einzelnen Schülers als die gesprochenen Äußerungen.
- Das Schreiben ermöglicht im Schulbereich eine der wenigen Formen wirklich authentischer Kommunikation in der Fremdsprache. Man denke zum Beispiel an Briefpartnerschaften oder Chatten.
- Die meisten Kinder haben ein natürliches Bedürfnis, die Technik des Schreibens, die sie gerade in der Muttersprache erlernt haben, auch in der fremden Sprache anzuwenden.
- Die Anwendung der neuen Sprache und der kreative Umgang mit ihr bringen erste Erfolgserlebnisse und tragen zur Motivation der Schüler bei.

8.2. Ziele des Schreibunterrichts und Fertigkeitsstufen

Die Fertigkeit schreiben im eigentlichen Sinne bezeichnet die Fähigkeit, Informationen an einen Kommunikationspartner (Leser) in schriftlicher Form weiterzugeben. Dieser komplexe

A) Přiřazovací úlohy

- přiřazení obrázku a věty, textu
- přiřazování částí vět
- přiřazení věty k větě (např. otázka – odpověď)
- přiřazení částí textu (tzv. puzzle)
- kontextualizace výpovědí (Kdo to mohl říci?)

B) Doplnňovací úlohy

- text s mezerami (s nebo bez slovní nápovědy)
- doplnění začátků vět (s nebo bez nápovědi)
- doplnění vokálů, které byly ve větě nebo textu vymazány

C) Nejazyková řešení úloh

- diktát s vizuálním ztvárněním
- sledování popisu cesty
- pracovní postup podle návodu na vytváření
- označení hranice slov nebo vět (v dlouhých hadech písmen)
- zakřížkování nebo zakroužkování (např. správně nebo špatně)

D) Reproductivní / produktivní úlohy

- vyplnění tabulky nebo dotazníku
- odpovídání na otázky k textu
- opravy nesprávných výpovědí k textu

8. Dovednost PSANÍ

8.1. Funkce psaní ve výuce cizího jazyka

Ve výuce na prvním stupni základní školy by sice mělo být mluvení na prvním místě, ale nebylo by správné se psaní zřít úplně.

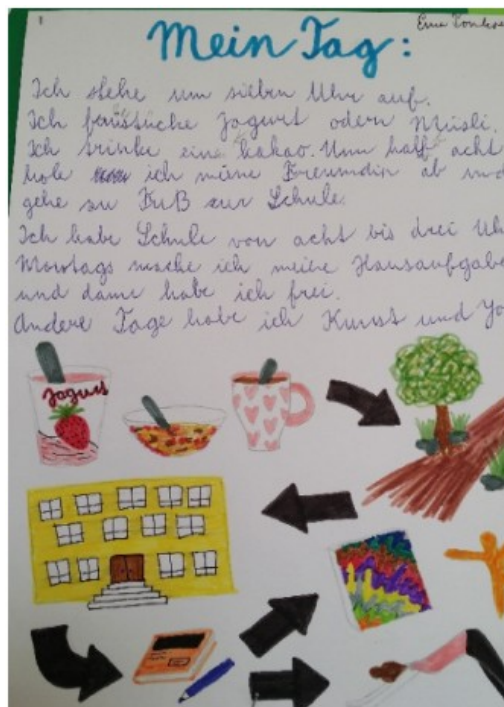
- Cvičení k psaní přispívají k upevnění slovní zásoby a gramatiky. Napsané slovo a také proces psaní sám (grafomotorika) jsou důležitými oporami pro paměť.
- Psaní umožňuje mnoho cvičebních forem, při kterých může každý žák individuálně pracovat s naučenými slovy a mluvnici ve svém vlastním tempu.
- Také domácí úkoly jsou často písemné.
- Psané práce žáků zprostředkovávají učitelům za určitých podmínek přesnější obraz o jazykové úrovni každého jednotlivého žáka než ústní vyjádření.
- Psaní umožňuje v prostředí školy jednu z mála skutečně autentických komunikací v cizím jazyce. Myslíme tím například dopisování s partnerskou třídou nebo chatování.
- Většina dětí má přirozenou touhu si vyzkoušet také v cizím jazyce techniku psaní, kterou se právě naučily v prvním jazyce.
- Použití nového jazyka a kreativní úkoly s tím spojené přináší dětem první pocity úspěchu a přispívají k motivaci žáků.

8.2. Cíle výuky psaní a stupně této dovednosti

Dovednost psaní ve vlastním slova smyslu označuje schopnost předat informace komunikačnímu partnerovi (čtenáři) v písemné formě.

Prozess erfordert nicht nur Kenntnisse in Wortschatz, Rechtschreibung und Grammatik, sondern auch die Fähigkeit, Inhalte adressatenbezogen und textsortenspezifisch zu strukturieren und formulieren. Ein Brief an einen deutschsprachigen Freund wird zum Beispiel anders aussehen als eine Wegbeschreibung oder eine Gebrauchsanweisung. Im Primarbereich werden sich die oben beschriebenen Ziele sicher nur ansatzweise und über verschiedenen Vorstufen erfüllen lassen.

- Das *reproduktive Schreiben*, bei dem der Inhalt und die Form des Geschriebenen vorgegeben sind (z.B. Abschreiben oder das Diktat).
- Das *reproduktiv-produktive Schreiben*. Hier ist der Inhalt zwar vorgegeben, muss aber häufig vom Schreibenden umformuliert werden, wie zum Beispiel beim Beantworten von Fragen zu einem Text oder einer Nacherzählung.
- Das *produktive/freie Schreiben*. Hier formuliert der Schreibende selbständig einen Text, wie z.B. einen Brief, eine Geschichte oder auch ein Gedicht.



8.3. Übungsformen

Wichtig ist, dass auch Schreibübungen in einen kommunikativen Kontext eingebettet sind, dass also nicht isolierte und zusammenhangslose Wörter und Sätze reproduziert werden. Es muss keine komplizierte Textsorte sein, denken wir z.B. an eine Einkaufsliste.

Die Kinder sollten im Bereich Rechtschreibung dabei früh daran gewöhnt werden, die Buchstabenfolge aus dem Gedächtnis zu rekonstruieren, geübt kann es werden z.B. durch die Abdeckmethode, durch Partnerdiktate oder mithilfe einer Lernkartei.

Eine hilfreiche Übersicht über verschiedene Übungsformen vom reproduktiven zum gelenkten Schreiben könnte folgend aussehen:

Die ersten produktiven Schreibversuche werden über die Variation von bekannten Texten verlaufen, z.B. indem Schüler Lückentexte durch persönliche Informationen ergänzen:

Tento složitý proces vyžaduje nejen znalosti slovní zásoby, pravopisu a gramatiky, ale také schopnost strukturovat a formulovat obsahy podle toho, kdo je adresát a o jaký druh textu se jedná. Dopis německy mluvícímu kamarádovi bude například vypadat jinak než popis cesty nebo návod na použití.

Na prvním stupni bude možné výše uvedené cíle splnit jen částečně a postupovat v určitých podúrovních.

- *Reproduktivní psaní,*

Při kterém jsou jak forma, tak i obsah sdělení předem dány (např. opisování nebo psaní podle diktátu).

- *Reproduktivně-produktivní psaní*

Zde je obsah sice předem dán, musí být ale pisatelem přeformulován, jako např. při odpovídání na otázky k textu nebo převyprávění.

- *Produktivní/volné psaní*

Zde pisatel formuluje samostatně, např. v dopise, při psaní příběhu nebo také básničky.

8.3. Formy cvičení

Je důležité, aby také úlohy pro psaní byly začleněny do určitého komunikačního kontextu, aby se nereprodukovala izolovaná slova nebo jednotlivé věty. Nemusí to být žádné komplikované texty, jmenujme třeba nákupní seznam.

V oblasti pravopis by děti měly být již od začátku zvyklé rekonstruovat sled písmen z paměti, což může být nacvičováno pomocí odkrývací metody, partnerského diktátu nebo kartotéky se slovy.

Přehled o vhodných cvičeních od reproduktivního k řízenému psaní by mohl vypadat asi takto:

První produktivní pokusy o psaní by mohly probíhat přes variování již známých textů, např. mohou žáci doplňovat osobní údaje:

Jmenuji se A bydlím v

Dnes mi je let. Narozeniny mám

Pomůckou mohou být také nabídky možností, které učitel žákům dá, a oni z nich mohou vybírat:

Ich heiße Und ich wohne in.....
Heute bin ich Jahre alt. Am habe ich Geburtstag.

Hilfestellungen können auch gegeben werden, indem der Lehrer mehrere Alternativen anbieten, aus denen der Schüler auswählen kann:

- Letztes Wochenende war ich
zu Hause.
Freunde besuchen.
bei Verwandten.
im Kino.
mit meinen Eltern unterwegs.

Eine Vielzahl solcher Übungsbeispiele findet sich in dem Arbeitsbuch von Rainer Wicke (1995): Die Form von Schablonentexten wird von den Schülern frei ergänzt und lassen verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu.

- Vorgabe:
Ich mag
Ich mag auch
Und mag ich auch,
nur kann ich nicht ausstehen.

Kinder schreiben:
Ich mag Kuchen.
Ich mag auch Schokolade.
Und Butter mag ich auch.
nur Quark kann ich nicht ausstehen.

8.4. Schreibanlässe zum produktiven Schreiben

Im normalen Leben schreiben wir meist aus einem bestimmten Anlass und in einem bestimmten Kontext. Wir schreiben Einkaufslisten, Tagebuch, Kurzgeschichten, Gedichte, Briefe, SMS-Nachrichten, Berichte etc. Weiter sehen wir mögliche Schreibaufträge, die auch auf der Primarstufe zu bewältigen sind. Kinder können Texte auch mit Bildern oder Fotos ergänzen, wenn nicht alles in Worten ausgedrückt werden kann.

- Einen idealen Stundenplan erstellen
- Ein Klassenportrait für eine Partnerschule in einem deutschsprachigen Land erstellen
- Fotos von einem Klassenausflug oder einem Urlaub beschriften
- Einen Wunschzettel für den Weihnachtsmann oder den Geburtstag schreiben
- Einladungen und Glückwunschkarten an Mitschüler verfassen
- Anhand von Bildern oder Schlüsselwörtern gemeinsam eine Geschichte erfinden (kooperatives Schreiben)
- Tagebuch führen

- Minulý víkend jsem byl doma
navštívit přátele.
u příbuzných.
v kině.
s mými rodiči na cestách.

Mnoho podobných příkladů lze najít také v knize Rainera Wickeho (1995). Forma šablon se žáky volně doplňuje a připouští různé možnosti řešení.

- Předloha:

Mám rád
Mám rád take
A mám take rád,
jen nemohu vystát.

Děti píší např. Mám rád buchty.
Mám rád take čokoládu.
A máslo mám rád taky,
jen tvaroh nemohu vystát.

8.4. Podněty k produktivnímu psaní

V běžném životě píšeme většinou z určitého důvodu a v určitém kontextu. Píšeme nákupní seznamy, deníky, krátké příběhy, básničky, dopisy sms-ky, zprávy atd. Další písemná zadání, která jsou realizovatelná také na prvním stupni, mohou děti doplnit také obrázky nebo fotografiemi, pokud nejsou schopny všechno vyjádřit slovy.

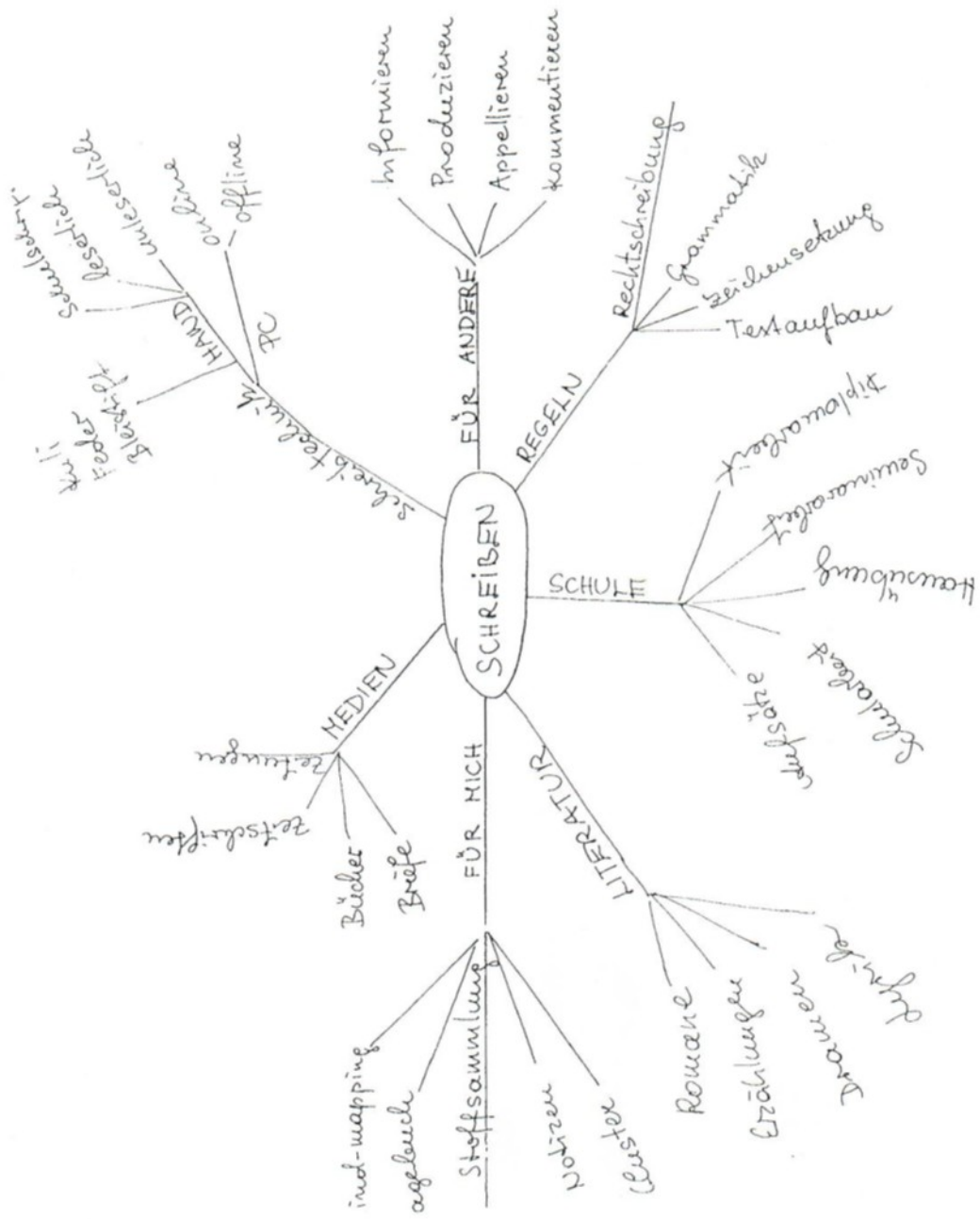
- Vytvořit ideální plán hodin.
- Vytvořit portrét třídy pro partnerskou školu v německy mluvící zemi.
- Popsat fotografie z třídního výletu nebo nějaké dovolené.
- Napsat seznam přání pro Ježíška nebo k narozeninám.
- Vytvořit pozvánku nebo blahopřání pro spolužáka.
- Na základě obrázků a klíčových slov vytvořit společně příběh (kooperativní psaní)
- Psát si deník.
- Popsat obrázek nebo popsat, co se stalo předtím a co bude případně následovat.
- Vymyslet konec příběhu.

U psaní (jako u volného mluvení) bychom měli zacházet velmi opatrně s opravami. Zvláště opatrní bychom měli být, pokud se dítě snaží vyjádřit věci, ke kterým mu ještě chybí jazykové prostředky. Při hodnocení volného psaní by mělo být důležitější, kolik informací se dítěti podařilo v cizím jazyce zprostředkovat. V každém případě by si učitel měl už před hodnocením prací ujasnit, co očekává, na druhé straně umět ale také flexibilně reagovat, když některý žák nabídne netypické řešení.

- Ein Bild beschreiben oder beschreiben, was vorher passiert ist und was als nächstes passieren wird.
- Eine Geschichte fortsetzen etc.

Beim freien Schreiben (wie beim freien Sprechen) sollte man mit Korrekturen sehr vorsichtig umgehen. Besonders vorsichtig sollte man sein, wenn die Schüler versuchen, Dinge auszudrücken, für die ihnen die sprachlichen Mittel noch fehlen. Bei der Bewertung des freien Schreibens sollte bedeutender sein, wie viel an Informationen das Kind in der Fremdsprache vermittelt hat. Auf jeden Fall sollte sich der Lehrer schon vor Bewertung der Arbeiten im Klaren darüber sein, wie viel er erwartet, andererseits aber auch flexibel reagieren können, wenn ein Schüler eine untypische Lösung anbietet.

ZUSAMMENFASSUNG: MIND-MAPPING ZUM THEMA „SCHREIBEN“



Literatur:

- Asher, J.: (2011) *A New Note About TPR*. [online]. [zit. 2014-11-11]. Zugänglich unter :<http://www.tpr-world.com/A%20New%20Note%20About%20TPR.pdf>
- Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich.
- Boorsma, G./Lipkowski, E.: (2011) *Reime, Abzählverse, Lieder und Spiele zur Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich*. [online]. [zit. 2014-11-11]. Zugänglich unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/boorsmalipkowski_reime.pdf.
- Byram, M. Hrsg. (2000) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London.
- Edelenbos, P. / Kubanek-German, A. (2007) Fremdsprachen-Frühbeginn: einigartige Lernchancen nutzen. *Frühes Detusch*, S. 26 – 38.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (1995) *Weißbuch: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Brüssel/Luxemburg.
- EUROPARAT (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*, Berlin et al.
- Fulghum, R. (2006) *Všetko, čo naozaj potrebujem vedieť, som sa naučil v materskej škole*. Bratislava. Príroda.
- Gerngroß, Puchta
- Göbel, H. u.a. (1983) *Du und ich. Unterrichtspraktisches Handbuch für Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Günther Britta / Günther Herbert (2007) *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Henrici, G./ Riemer, C. (1996) *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneiderverlag.
- Krumm, Hans Jürgen Hrsg. (1999) *Die Sprachen unserer Nachbarn-unsere Sprachen/The Languages of our Neighbours-our Languages*. Wien.
- Kubanek-German, A. (2003) *Kindgemößer Fremdsprachenunterricht. Band 2 Didaktik der Gegenwart*. Münster: Waxmann Verlag.
- Largo, Remo H. (2010) *Babyjahre. Die Frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht*. München: Piper Verlag.
- *Mehrsprachigkeit in den Kindergärten*. Methodisches Handbuch für die Sprachvermittlung. 2011.
- Missler, Bettina (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien: eine empirische Untersuchung*. Tübingen, Stauffenburg-Verlag.
- Montanari, E. (2010) *Mit zwei Sprachen groß werden*. Kösel Verlag, München.
- Nauwerck, P. (2011) *Zweisprachigkeit im Kindergarten*. Filibach Verlag, Freiburg.
- Overmann, M. (2005) *Emotionales, transnationales, hyper-, tele- und multimediales Fremdsprachenlernen*. Peter Lang, Frankfurt, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.
- *Profile Detusch*. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen". Berlin und München: Langenscheidt.
- Průcha, J. (2011) *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada, Praha.
- Storch, G. (2009) *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: V. Fink Verlag.

- Schaffner, Sabina (2012) *Unsere Mehrsprachigkeit*. Zürich: Sprachenzentrum der Universität und der ETH.
- Spier, A. (1999) *Mit Spielen Deutsch lernen*. Cornelsen.
- Taeschner, T. (1991): *A developmental psycholinguistic approach to second language teaching*. Ablex Publishing Corporation, New Jersey.
- Tracy, R. (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Fracke Verlag, Tübingen.
- Vielau, A. (1997) *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Weskamp, R. (2003) *Fremdsprachenunterricht entwickeln*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Widlok, B. (2010): *Norimberské odporúčania pre včasnú výučbu cudzích jazykov*. Goethe-Institut e.V., Mnichov.
- Widlok, B. u.a. (2010) *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.
- Wolf, D. (2007) Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, R. K./ Christ, H. / Krumm, H. J. Hrsg. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 321 – 335.
- Young, S. H.: Holistisches Lernen. Wie man besser lernt, mehr versteht und letztlich mehr „herausschlägt“. E-book [zit. 2014-11-11]. Zugänglich unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/3335250/holistisches-lernen-scott-h-young>)
- Zacharová-Juršová, Z./Sokolová, L. (2013): *On the path to bilingualism: from informal to formal education*. DIT I, Roma.

ANHANG 1. Formular zum Frage-Antwort-Spiel

ANHANG 2: Ein Lied von Manfred Wahl

ANHANG 3: Unterlagen für Puzzlespiel (Auf jedem Feld befindet sich eine Frage und mehrere Antworten, aber nur eine ist richtig, die die gleiche Nummer hat, wie das Puzzlefeld). Mit diesen Kärtchen lassen sich auch Gruppen bilden.

ANHANG 4: Puzzlebild

ANHANG 5: Beispiel komplexer spielerischer Aufgaben zur Wortschatzarbeit, Ausspracheübung, Lesen und Sprechen

ANHANG 6: Komm, wir gehen auf Bärenjagd!

ANHANG 7: Tipps zum erfolgreichen Lesen

ANHANG 8: Beispiele der Testaufgaben zum Hörverstehen

ANHANG 9: Altersunabhängige Spielideen vor allem zur Wortschatzvermittlung



Wer...? – Fragebogen (eine Kopie pro Lerner)

Name	Wer...?
_____	hat im Juni Geburtstag.
_____	ist an einem Sonntag geboren.
_____	wollte als Kind keinen Spinat essen.
_____	wollte als Kind keinen Mittagsschlaf halten.
_____	musste als Kind seine Schuhe putzen.
_____	hatte als Kind die Masern.
_____	musste Sonntagskleidung tragen.
_____	konnte mit 5 Jahren Rad fahren.
_____	musste in den Ferien für die Schule lernen.
_____	hatte einen Schulweg von mehr als einer Stunde.
_____	musste mit dem Zug zur Schule fahren.
_____	wollte Pilot oder Astronaut werden.
_____	durfte am Silversterabend nicht bis Mitternacht aufbleiben.
_____	wurde mit 12 Jahren beim Rauchen erwischt.
_____	konnte mit 18 Jahren Auto fahren.
_____	durfte das Auto seiner Eltern benutzen.
_____	möchte gern im Ausland leben.

1. Wer? Wie? Was?

D

V: Wer? Wie? Was? C: Wer? Wie?

Was? V: Wir fra- gen dies und das. C: Wir

fra- gen dies und das. V: Wir fra- gen auch: Wa-

rum? C: Wir fra- gen auch: Wa- rum? V: Denn

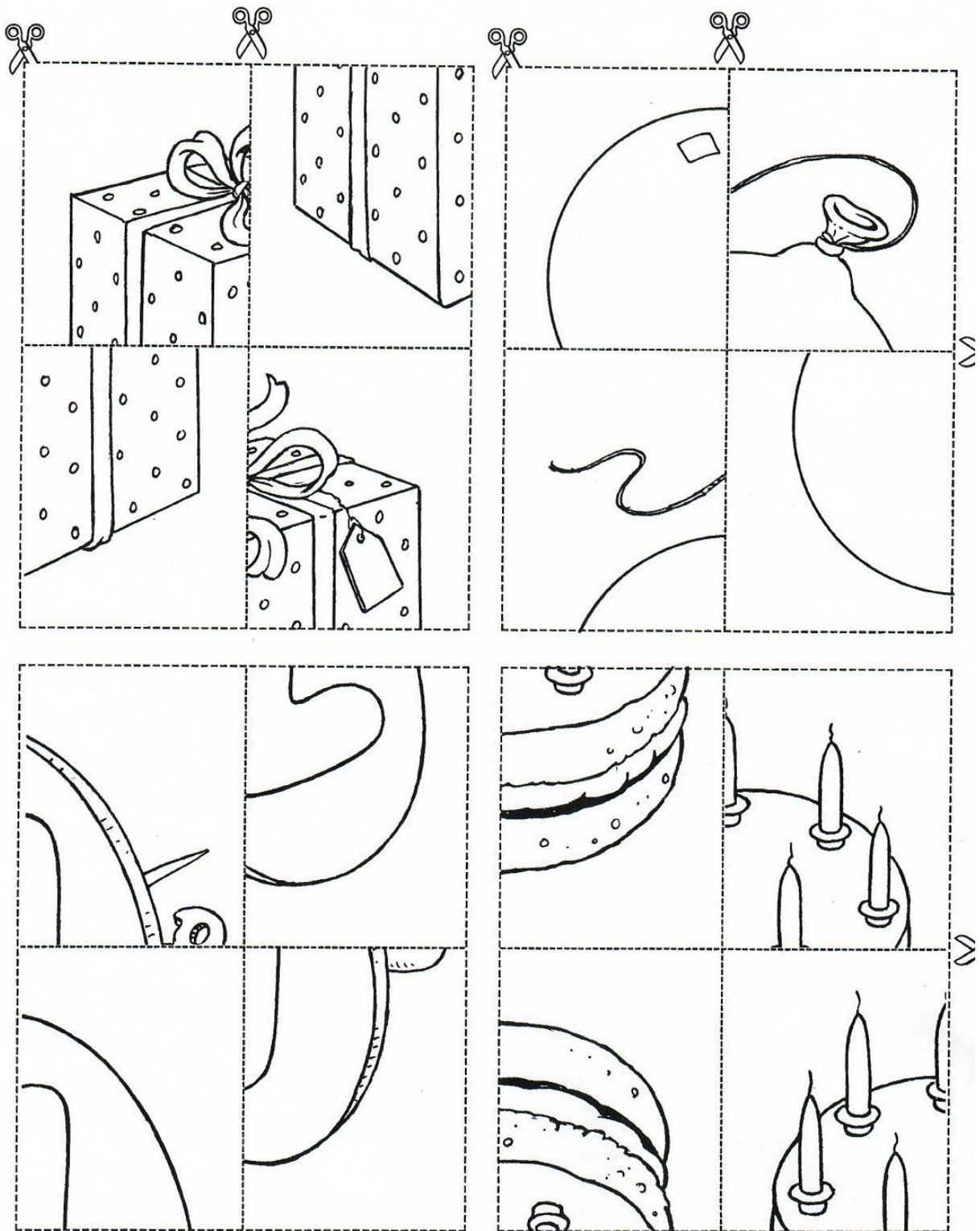
D A7 D A7

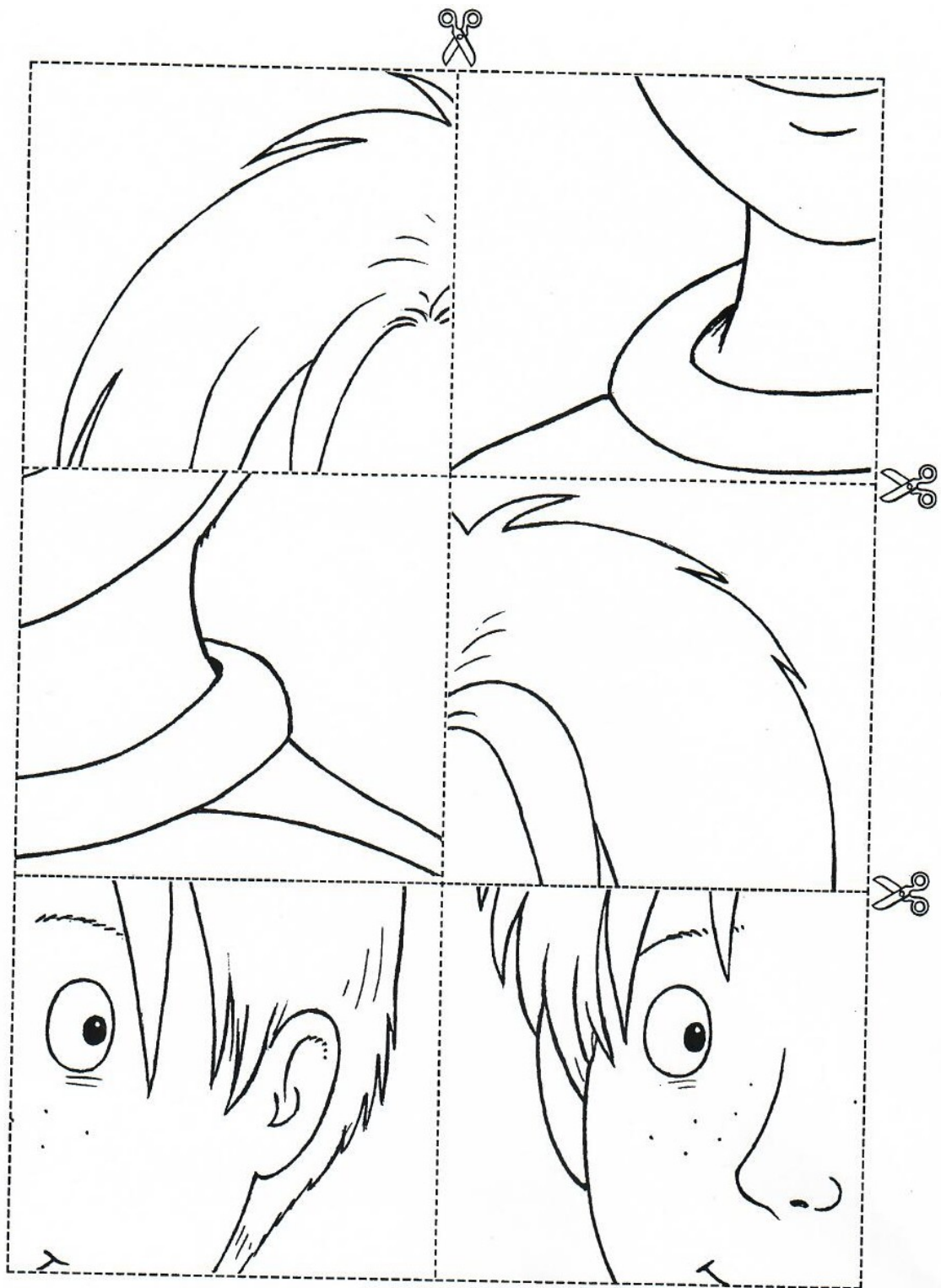
wer nicht fragt, bleibt dumm. C: Denn wer nicht fragt, bleibt

1. D 2. D

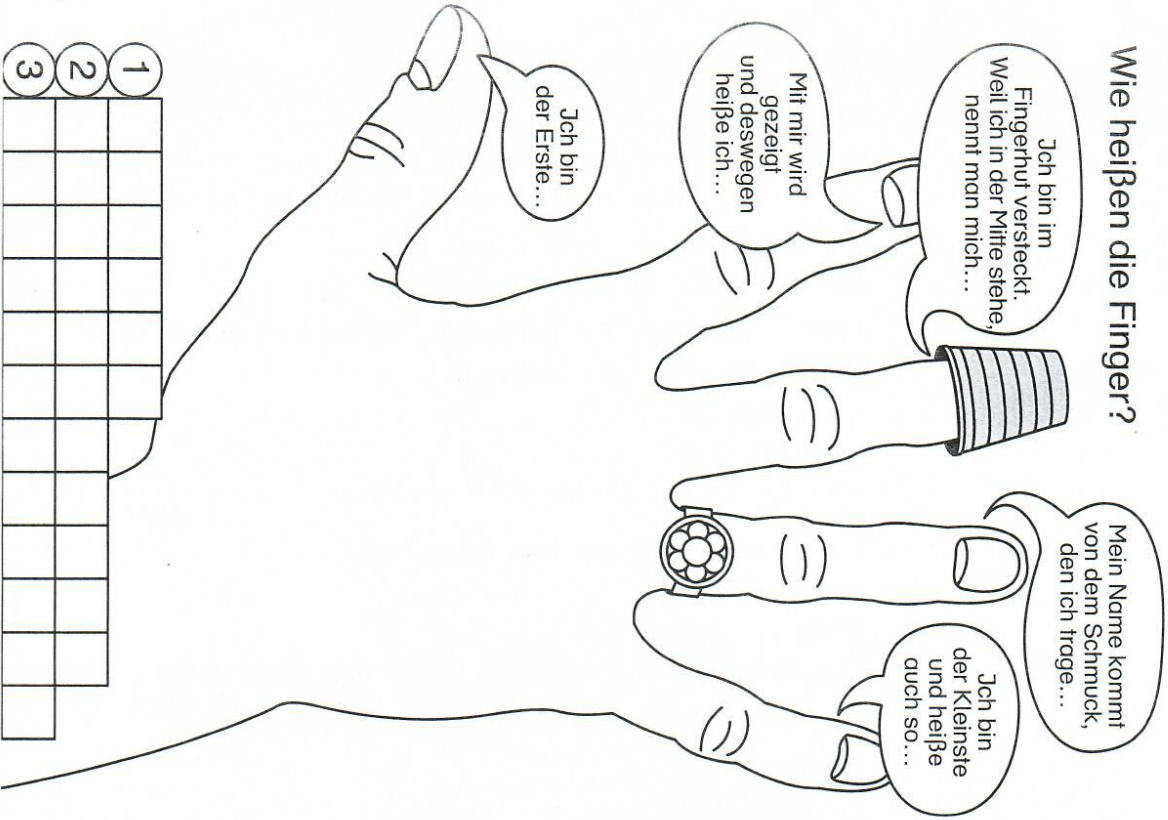
dumm. V: Noch- mal! dumm.

Wer? Wie? Was?
Wir fragen dies und das.
Wir fragen auch: Warum?
Denn wer nicht fragt, bleibt dumm.

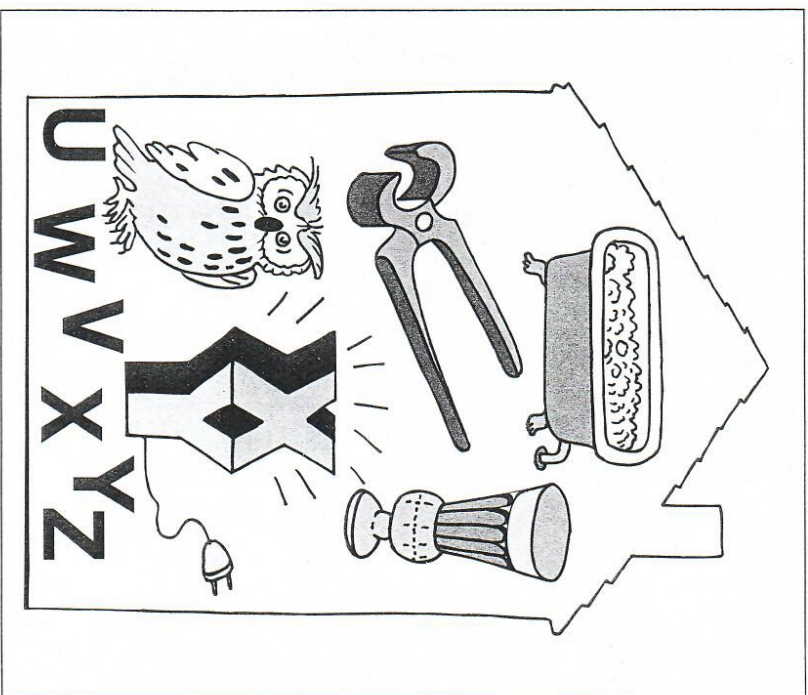




Wie heißen die Finger?



Anfangsbuchstaben



Bärenjagd

(Zwei Placards se die haben
V. d. d. d. d. d.)

Kommt, wir gehen auf Bärenjagd, Bärenjagd, Bärenjagd!

Kommt, wir gehen auf Bärenjagd, Bärenjagd, Bärenjagd!

HALT! WER DA? DER BÄR? NEIN!

Eine Tür. Tür auf, Tür zu.

Kommt, wir gehen auf Bärenjagd, Bärenjagd, Bärenjagd!

Kommt, wir gehen auf Bärenjagd, ...

HALT! WER DA?

DER BÄR? NEIN!

Eine Wiese. Wir laufen über die Wiese. (schschschsch)

Kommt, wir gehen auf Bärenjagd, ...

HALT! WER DA?

DER BÄR? NEIN!

Eine Brücke. Wir laufen über die Brücke. (klockklocklock)

Kommt, wir gehen auf Bärenjagd, Bärenjagd, ...

HALT! WER DA?

DER BÄR? NEIN!

Ein Fluss. Wir ziehen unsere Kleider aus und schwimmen
durch den Fluss. (pschpschpsch)

Kommt, wir gehen auf Bärenjagd, ...

HALT! WER DA? DER BÄR? NEIN!

Ein Sumpf. Wir waten durch den Sumpf (schmatzschmatzschmatz)

Kommt, wir gehen auf Bärenjagd, ...

HALT! WER DA? DER BÄR? NEIN!

Eine dunkle Höhle. Wir zücken unsere Taschenlampe und
leuchten uns den Weg durch die Höhle. Links ein Auge,
rechts ein Auge, höh! DER BÄR!

Und wir laufen zurück durch den Sumpf, schwimmen durch
den Fluss, laufen über die Brücke, rennen über die Wiese,
da vorn ist unser Haus!

Tür auf, Tür zu, GERETTET! (KLOPF KLOPF KLOPF!)

WER DA? ICH BIN'S, DER BÄR, UND BEIM NÄCHSTEN MAL,

DA KRIEG' ICH DICH!

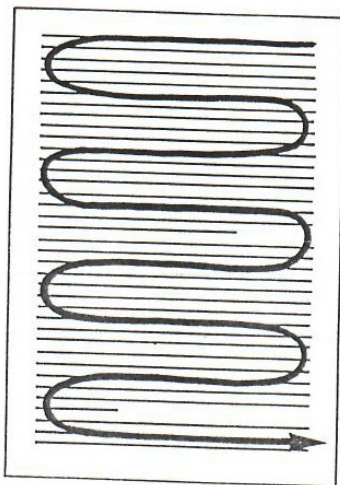
Vor dem Lesen:

- Gehen Sie aktiv an den Text.
- Identifizieren Sie die Textsorte (Rezept, Annonce, Roman).
- Was ist das Thema?
- Was weiß ich schon über das Thema?
- Warum lese ich den Text?

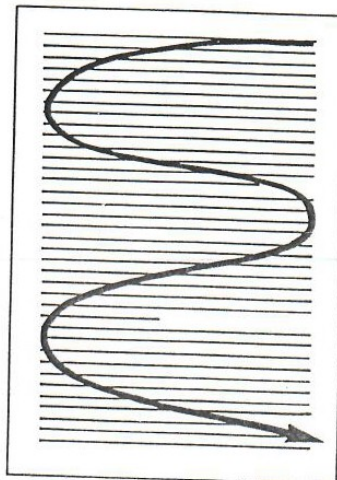
Beim Lesen:

- Nicht beim ersten unbekanntem Wort stoppen, weiterlesen!
- Benutzen Sie noch nicht das Wörterbuch.
- Lesen Sie den Text so:

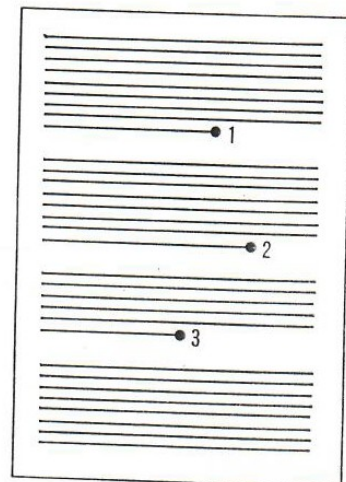
langsam



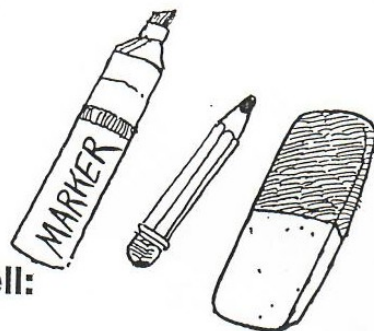
oder schnell



- Ist der Text zu lang, dann so:



- Konzentrieren Sie sich zuerst auf bekanntes Vokabular!
- Arbeiten Sie mit Textmarker, Bleistift und Radiergummi.
- Keine Angst vor unbekanntem Texten.



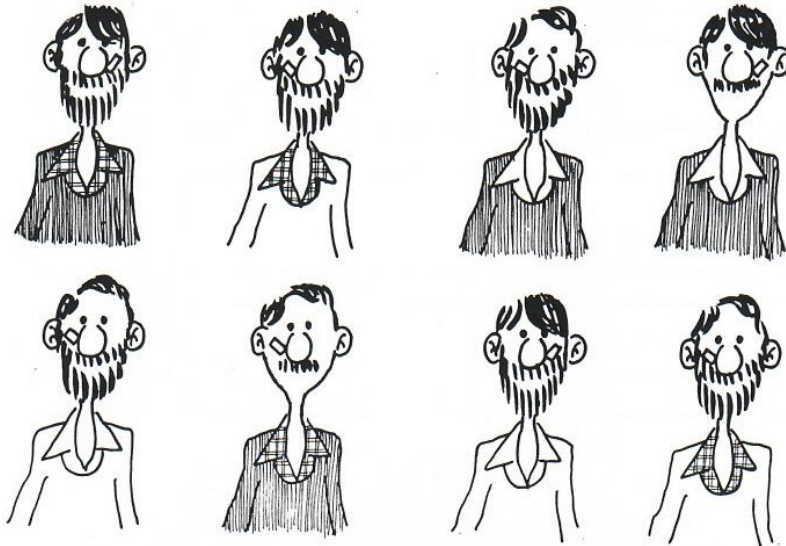
Wenn Sie so lesen, dann wissen Sie schnell:

- ◇ Ich will weiterlesen.
- ◇ Der Text ist zu schwer.
- ◇ Der Text ist nicht interessant.

Übungs- und Testaufgaben zum Hörverstehen

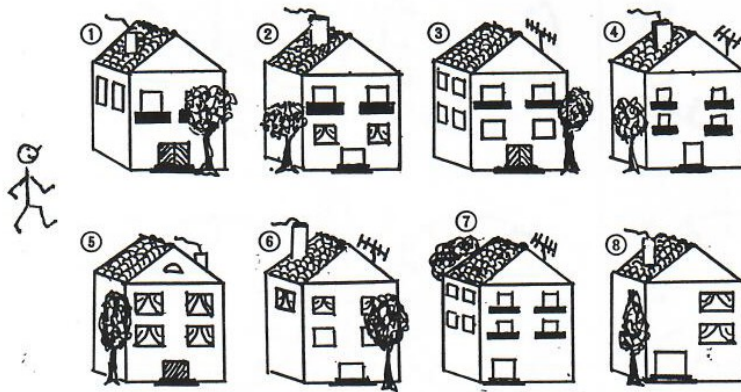
Beispiel 1: Personenbeschreibung

Dein Freund Peter hat gesehen, wie ein Mann vor dem Kaufhaus dein Fahrrad gestohlen hat. Peter erzählt dir, wie der Mann aussah. Schau die Bilder an und hör zu, was Peter sagt. Kreuze den richtigen Mann an.



Beispiel 2: Hausbeschreibung

Du willst deine Freundin Petra in Deutschland besuchen. Sie erzählt dir, wie ihr Haus aussieht. Hör zu und kreuze das richtige Haus an.



ALTERS- UND SPRACHNIVEAU UNABHÄNGIGE SPIELIDEEN

Trimino

Lernziel: Wortschatz- oder Grammatikübung
Sozialform: Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeit

Aufgabeformulierung für Lerner auf dem Niveau A1- A2:

Vor uns liegen Kärtchen in der Form eines Dreiecks mit Wörtern auf allen Seiten. Wir suchen für die Wörter andere, die zusammenpassen. Zwei Kärtchen legen wir zueinander. Aus allen Paaren entsteht ein Stern oder eine andere Form (z.B. eine 6-Eck-Form). Diese Form ist eine Kontrolle der Richtigkeit. Das Ziel: die Kärtchen so aneinander zulegen, dass aufeinander treffende Seiten zusammenpassen.

Mögliche Paare:

Antonyme (dunkel – hell), bekannte Paare (Sonne – Mond), Definition oder Bild und der Begriff (gibt Milch – die Kuh), grammatische Zusammenhänge (Infinitiv des Verbs – eine finite Form), Anfang des Satzes und Ergänzung (ich stehe – um 7 Uhr auf) u.a.

Didaktisches Kommentar:

Eine schnelle Möglichkeit einen Spielsatz herzustellen ist, eine A4 Seite in 6-9 gleichmäßig große Felder mit Linien zu teilen. Diese Quadrate dann quer zu halbieren und an die Kanten die Wörter schreiben.

Eine sehr bequeme Möglichkeit für die Erstellung bietet dieser Link an:

<http://paul-matthies.de/Schule/Trimino.php?style=1&font1=sans&font2=sans&color1=000000&color2=980000&download=1>

Vernetzter Wortschatz

- Finde im Text alle Körperteile, Farben, zweisilbige Wörter....
- Welche Tiere sind im Buchstabenquadrat versteckt?



- Welches Wort passt nicht in diese Reihe? Warum?
Rot – schwarz – ruhig – grün
- Ergänze die Reihen:
Hund – Katze – Schaf – Fisch
Birne – Apfel – Pflaume – Orange
- Was gibt es in unserem Garten? Was gibt es alles in unserer Wohnung (Bdezimmer, Küche...), in unserer Schule?
- Was nimmst du mit, wenn ihr in Urlaub fahrt?
- Setze die Reihe fort!